الذكاءات المتعددة والتذوق الأدبي



الأستاذ المساعد الدكتور
حمزة هاشم السلطاني



الدار المنهجية
للنشر والتوزيع

بسم الله الرحمن الرحيم

﴿ وَقُلِ اعْمَلُوا فَسَيَرَى اللَّهُ عَمَلَكُمْ وَرَسُولُهُ وَالْمُؤْمِنُونَ وَسَتُرَدُّونَ إِلَى عَالِمِ الْغَيْبِ وَالشَّهَادَةِ فَيُنَبِّئُكُمْ بِمَا كُنْتُمْ تَعْمَلُونَ ﴾

صدق الله العظيم

الذكاءات المتعددة والتذوق الأدبي

الأستاذ المساعد الدكتور
حمزة هاشم السلطاني

الطبعة الأولى
2015م - 1436هـ



الدار المنهجية
للنشر والتوزيع



رقم التصنيف:153.9

الذكاءات المتعددة والتذوق الأدبي

أ.م.د. حمزة هاشم السلطاني

الواصفات: // الذكاء /

رقم الإيداع لدى دائرة المكتبة الوطنية (2014/9/4429)

ISBN 978-9957-593-28-5 ردمك

عمان – شارع الملك حسين – مجمع الفحيص التجاري

هاتف: 4611169 6 962+ ص . ب 922762 عمان - 11192 الأردن

DAR ALMANHAJIAH Publishing - Distributing

Tel: + 962 6 4611169 P.O.Box: 922762 Amman 11192- Jordan

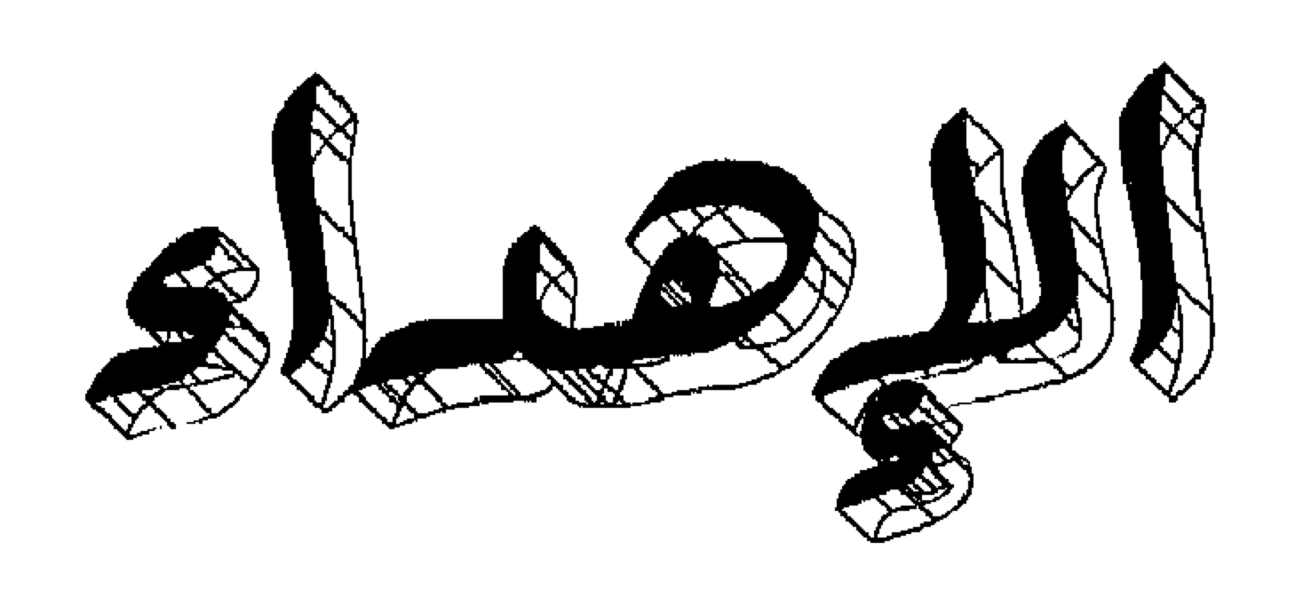
E-mail: info@almanhajiah.com

بِسْمِ ٱللَّهِ ٱلرَّحْمَٰنِ ٱلرَّحِيمِ

﴿ وَٱلْعَصْرِ ﴿١﴾ إِنَّ ٱلْإِنسَٰنَ لَفِى خُسْرٍ ﴿٢﴾ إِلَّا ٱلَّذِينَ ءَامَنُوا۟ وَعَمِلُوا۟ ٱلصَّٰلِحَٰتِ وَتَوَاصَوْا۟ بِٱلْحَقِّ وَتَوَاصَوْا۟ بِٱلصَّبْرِ ﴾

صدق الله العظيم

سورة العصر الآية 1-3



إلى

المربين... آباء...... أمهات...... مدرسين

المديرين.....المشرفين....... المرشدين

كل من يتعامل بحكمة مع الطلاب

الفهرس

المبحث الاول

الذكاءات المتعددة

المبحث الثاني

التذوق الأدبي

المبحث الثالث

دراسة تطبيقية

الذكاءات المتعددة والتذوق الأدبي

1

المبحث الأول

الذكاءات المتعددة

المبحث الأول

الذكاءات المتعددة

نشأة نظرية الذكاءات المتعددة

جذور نظرية الذكاءات المتعددة إلى عام 1979 عندما طلبت مؤسسة بيرنارد فان لير من جامعة هارفد الأمريكية القيام باستقصاء علمي يهدف إلى تقويم المعارف العلمية والقدرات الذهنية لدى الأفراد، وإظهار مدى تفعيلها في مواقف الحياة المختلفة، وبهدف تحقيق هذا الهدف تم تشكيل فريق بحثي مكون من مجموعة من الباحثين في الجامعة من تخصصات مختلفة قاموا بأبحاث مضنية استمرت سنوات عديدة، إذ تم البحث في المجالات المعرفية والذهنية واستقصاء مدى تفعيل هذه الإمكانات في الواقع التطبيقي، فعمد الباحثون إلى البحث في التاريخ والعلوم الفلسفية والطبيعية والإنسانية، ومن هنا ولدت فكرة البرنامج البحثي الذي أدى إلى ظهور نظرية الذكاءات المتعددة.

من الباحثين الذين أسهموا في عملية البحث والاستقصاء العالم كاردنر الذي كان مهتما بدراسة مواهب الأطفال وأسباب غيابها لدى الراشدين الذين حدثت لهم بعض الحوادث التي تسبب في إحداث تلف في الدماغ، وأظهرت نتائج أبحاثه أن الإنسان يمتلك قدرات متعددة من الذكاء من دون الاقتصار على جانب محدود. (كاردنر، 2003، www.guifkids.com).

يقول كاردنر كنت ازعم أن كل البشر لا يمتلكون ذكاء منفردا أو وحيدا فقط غالبا ما يطلق عليه الذكاء العام، بل نحن كائنات بشرية نمتلك مجموعة مستقلة نسبيا من الذكاءات، إذ يرى أن أدمغة البشر والعقول الإنسانية وحدات شديدة التمايز، وعليه كان من المؤكد أن التفكير في عقل واحد،

وذكاء واحد، وقدرة واحدة لحل المشكلة أمر مضلل، واقترح كاردنر أن العقل يتكون من مناطق كثيرة (الأعضاء، الذكاءات) يعمل كل منها على وفق قوانينه الخاصة في استقلال نسبي عن بقية الذكاءات. (كاردنر، 2003، www.guifkids.com).

وبناء عليه يرى كاردنر أن هناك حاجة لفهم الذكاء على أساس التباينات في أنماط المعرفة الحادثة في بيئة الحياة اليومية، وان تركز على وجه الخصوص على المحتويات المعرفية للذكاء، فكاردنر ينتقد المفهوم التقليدي للذكاء الذي يعتمد على تقويم ذكاء الأفراد بوساطة المعامل العقلي (i q) الذي يقيس الذكاء في ضوء قدرة عقلية عامة (عامل عام)، وان المعامل العقلي مهما نجح في التنبؤ باستعدادات الطالب في استيعاب المواد الدراسية فهو غير قادر على تقديم تصور متكامل عن استعداداته العقلية المختلفة وتحديد الذكاء الحقيقي. (Gardner,1983, P. 193).

ويرى كاردنر أيضا أن الذكاء قدرة أو إمكانية بيولوجية نفسية كامنة لمعالجة المعلومات التي يمكن تنشيطها في بيئة ثقافية لحل المشكلات أو إيجاد نتاجات لها قيمة في ثقافة ما. (Gardener,1997, P.35). هذا يعني أن الذكاء عبارة عن امكانات أو قدرات عصبية يمكن تنشيطها بقيم ثقافية معينة وعلى الفرص المتاحة في تلك الثقافة والقرارات الشخصية التي يتخذها أفراد الأسر ومعلمو المدارس، ويختلف الناس في مقدار الذكاء الذي يولدون به، وطبيعته والكيفية التي ينمون بها ذكاءهم ذلك أن معظم الناس يسلكون على وفق المزج بين أصناف الذكاء لحل المشكلات المختلفة التي تواجههم في الحياة. (كاردنر، 2003، www.guifkids.com.).

ويشير كاردنر إلى أن هناك براهين مقنعة تثبت أن لدى الإنسان كفاءات ذهنية مستقلة نسبيا نسميها الذكاءات الإنسانية أما الطبيعة الدقيقة لكل كفاءة ذهنية منها وحجمها، وما يتعلق بعدد الذكاءات الموجودة بالضبط فليس

بعد أمرا محددا بدقة، ويرى من الصعب أن نتجاهل وجود عدة ذكاءات مستقلة عن بعضها البعض نسبيا وان الفرد ومحيطه الثقافي يقوم بتشكيلها أو تكيفها. (Gardener, 1997, P. 6).

وبناء على ما تقدم يمكن القول إن الذكاء لدى كاردنر عبارة عن:

1. القدرة على إيجاد منتوج لائق.
2. توفير خدمة قيمة للثقافة التي يعيش فيها الفرد.
3. يعد الذكاء مجموعة من المهارات التي تمكن الفرد من حل المشكلات التي تصادفه في الحياة.

الأساس النظري لنظرية الذكاءات المتعددة

أدرك كاردنر أن الناس تعودوا سماع تعبيرات مثل انه ليس ذكيا ولكن لديه استعداد مدهش للموسيقى ومن هنا كان على وعي تام باستعماله كلمة ذكاء لوصف كل فئة، ولكي يقدم أساسا نظريا سليما لدعواه وضع كاردنر اختبارات أساسية لكل ذكاء وقدرته على الصمود أمامها ليعد ذكاء بحق، وليس مجرد موهبة أو مهارة أو استعداد عقلي، والمعايير التي استعملها تضم العوامل الإنمائية الآتية (جابر، 2003، ص12 -20).

1. إمكانية عزل الذكاء نتيجة تلف الدماغ

اعتمد كاردنر في هذا المعيار على أبحاث الدماغ التي توصلت إلى تحديد المناطق الدماغية والعصبية المسؤولة عن كل نشاط حيوي يقوم به الفرد والتي أثبتت أن هذه المناطق تتمتع باستقلالية نسبية في وظائفها تتيح نوعا من التخصص بحيث إذا تعرضت قدرة معينة للتلف فان القدرات أو الذكاءات الأخرى تبقى سليمة، ويظهر جليا عند الأفراد الذين تعرضوا إلى إصابة في منطقة بروكا (الفص الجبهي الأيسر)، إذ يتأثر لديهم الذكاء أو القدرة اللغوية، فتظهر لديهم صعوبة في التحدث، والقراءة، والكتابة، ولكن تبقى القدرات الأخرى تعمل

بفاعلية كالقدرة الرياضية، والقدرة الموسيقية، والقدرة الحركية، والقدرة الانفعالية، وكذلك الأشخاص الذين يتعرضون لتلف في الفص الجبهي الأيمن تتأثر قدراتهم الموسيقية، وهكذا تبعا للمنطقة المسؤولة.

2. وجود الأطفال غير العاديين مثل الطفل المعجزة.

يرى كاردنر أننا نستطيع أن نرى عند بعض الأطفال ذكاءات منفردة تعمل عند مستويات عالية، والأطفال ذوو المعجزات هم الأطفال الذين يظهرون قدرات فائقة في ذكاء واحد بينما تعمل الذكاءات الأخرى عند مستوى منخفض، ويبدو أن هذه الظاهرة موجودة بالنسبة لكل ذكاء من الذكاءات.

3. تاريخ نمائي متميز ومجموعة من الاداءات الواضحة

يستند هذا الأساس إلى أن الذكاءات لدى الفرد يمكن صقلها من طريق مدى مشاركته في نوع الذكاء الذي يمارسه وعليه فان النمو الفردي في هذا النوع من الذكاء الذي تم صقله يتوقع أن يتبع نمطا نمائيا ذا مسار واضح منذ الطفولة مرورا ببلوغه الذروة حتى تدهوره التدريجي مع تقدم الفرد في دورة حياته، مثال ذلك الذكاء الموسيقي فقد كان (موزارت) في الرابعة من عمره حين بدأ بتأليف الموسيقى.

4. تاريخ تطوري وتطورية جديرة بالتصديق.

كل ذكاء من الذكاءات المتعددة له جذور منغرسة على نحو عميق في تطور الإنسان؛ بل وحتى قبل ذلك في تطور الأنواع الأخرى، ولهذا يمكن دراسة الذكاء المكاني في الرسوم الموجودة في داخل الكهوف، وكذلك في الطريقة التي توجه بها الحشرات أو طيور معينة ذاتها من الفراغ وعند التنقل بين الأزهار، ويمكن إرجاع الذكاء الموسيقي إلى الشواهد الأثرية التي توجد في الأدوات الموسيقية القديمة.

5. دعم من المهمات السيكولوجية التجريبية.

يرى كاردنر انه بالنظر إلى دراسات سيكولوجية معينة نستطيع أن نشهد ذكاءات تعمل منعزلة الواحدة عن الأخرى، ففي دراسات أتقن المفحوصون مهارة محددة مثل القراءة ولكنهم يخفقون في نقل هذه القدرة إلى مجال آخر مثل الرياضيات، ونرى إخفاق القدرة اللغوية في الانتقال إلى الذكاء الرياضي، وبالمثل في دراسات عن القدرات المعرفية مثل الذاكرة، و الانتباه، والإدراك نستطيع أن نرى شاهدا ودليلا على أن الأفراد يمتلكون قدرات انتقائية فبعضهم يكون لديهم ذاكرة فائقة للكلمات وليس للوجوه بينما يتوافر لآخرين إدراك حاد للأصوات الموسيقية وليس للأصوات اللفظية وكل قدرة من هذه القدرات المعرفية هي إذن خاصة بذكاء.

6. عملية محورية يمكن تمييزها وتحديدها أو مجموعة من العمليات والإجراءات.

يقول كاردنر كما يتطلب برنامج الكومبيوتر مجموعة من العمليات والإجراءات لكي يؤدي وظيفته، فكل ذكاء له مجموعة من العمليات أو الإجراءات المحورية التي تدفع الأنشطة المختلفة الطبيعية لذلك الذكاء، وقد تضم المكونات النسبية للذكاء الموسيقي الحاسة لطبقة الصوت أو القدرة على التمييز بين البنيات الإيقاعية المختلفة ويعتقد كاردنر أن هذه الإجراءات المحورية قد تحدد بمثل هذه الدقة كما لو كانت على الكومبيوتر.

7. القابلية للترميز في نظام رمزي.

يؤكد كاردنر على أن احد أفضل المؤشرات على السلوك الذكي هو قدرة الإنسان على استعمال الرموز وان يجلب إلى الحاضر شيئا موجودا بالفعل، فالقدرة على الترميز هي أهم العوامل التي تميز الإنسان عن معظم الأنواع الأخرى.

مبادئ نظرية الذكاءات المتعددة

1. الذكاء ليس نوعا واحدا بل أنواع عديدة ومختلفة .
2. كل شخص متميز وفريد يتمتع بخليط من أنواع الذكاء تشكل في مجموعها البروفيل أو الصفحة النفسية الخاصة به.
3. تختلف أنواع الذكاءات في النمو والتطور والظهور سواء على المستوى الداخلي للفرد أم على مستوى المقارنة بين الأشخاص.
4. الذكاء عملية حيوية وديناميكية متغيرة.
5. يمكن تحديد أنواع الذكاء وتمييزها ووصفها. (عنيزات، 2009، ص37).

وتأسيسا على ما تقدم تغير مفهوم الذكاء بين نظرتين أحداهما قديمة والأخرى حديثة يمكن بيانه بالمقارنة الآتية:

النظرة القديمة	النظرة الحديثة
الذكاء ثابت	الذكاء يمكن تنميته
يمكن قياس الذكاء بعدد	الذكاء ليس قيمة، ويظهر في أثناء أداء أو عملية حل المشكلات
يقاس الذكاء بشكل مستقل	يقاس الذكاء في مواقف الحياة الحقيقية
يستعمل الذكاء لتصنيف الطلاب	يستعمل الذكاء لفهم القدرات الإنسانية والطرائق العديدة
والتنبؤ بنجاحهم	والمتنوعة التي يمكن أن ينجز بها الطلاب واجباتهم

(الهاشمي وطه، 2008، ص79)

أنواع الذكاءات المتعددة

أشار كاردنر إلى أن الذكاء ليس واحدا عاما وإنما يتضمن ذكاءات متعددة يمكن أن يمتلكها الإنسان، أو يمتلك بعضا منها، هي:

1. **الذكاء اللغوي**: وهو قدرة الفرد على أن يكون حساسا للغة المنطوقة، أو المكتوبة، والقدرة على تعلمها واستعمالها لتحقيق أهداف معينة وتوظيفها شفويا أو كتابيا.

إن صاحب هذا الذكاء يبدي السهولة في إنتاج اللغة والإحساس بالفرق بين الكلمات، وترتيبها، وإيقاعها، وان المتعلمين الذين يتفوقون في هذا النوع من الذكاء يحبون القراءة، والكتابة، ورواية القصص، وان لديهم قدرة كبيرة على تذكر الأسماء، والأماكن، والتواريخ. (حسين، 2008، ص266)، (عفانه ونائلة، 2009، ص284).

2. **الذكاء المنطقي – الرياضي**: ويعني القدرة على تحليل المشكلات استنادا إلى المنطق، والقدرة على توليد تخمينات رياضية، وبحث المشكلات، والقضايا بشكل منهجي، والقدرة على التعامل مع الأعداد، والمسائل الرياضية ذات التعقيد العالي بوضع الفرضيات، وبناء العلاقات المجردة التي تتم عبر الاستدلال بالرموز، وهذا النوع من الذكاء يوجد في منطقة بروكا في النصف الأيسر من المخ.

إن المتعلمين الذين يتفوقون في الذكاء الرياضي يتمتعون بموهبة حل المشكلات، وهم ذوو قدرة عالية على التفكير وطرح الأسئلة بشكل منطقي، ويمكنهم أن يتفوقوا في المنطق المرتبط بالعلوم. (مجيد، 2009، ص14).

3. **الذكاء المكاني**: ويعني القدرة على التصور البصري، وتنسيق الصور المكانية، وإدراك الصور ثلاثية الأبعاد زيادة على الإبداع الفني المستند إلى التخيل، ويتطلب هذا النوع من الذكاء توافر درجة من الحساسية للون، والخط، والشكل، والطبيعة، والمجال، والعلاقات

بين هذه العناصر، ويوجد في المنطقة الأمامية في النصف الأيمن من المخ.

إن الأفراد الذين يتفوقون في هذا النوع من الذكاء يحتاجون لصورة ذهنية، أو صورة ملموسة لفهم المعلومات الجديدة، ويحتاجون إلى معالجة الخرائط الجغرافية، واللوحات، والجداول، وتعجبهم ألعاب المتاهات، وهم متفوقون في الرسم، والتفكير به وابتكاره. (عفانة ونائلة، 2009، ص284).

4. **الذكاء الذاتي**: وهو القدرة على فهم الفرد لذاته من خلال استبطان أفكاره وانفعالاته، وقدرته على تصوير ذاته من حيث نواحي القوة والضعف، والوعي بأمزجته الداخلية، ومقاصده ودوافعه، وفهمه، وتقديره لذاته.

إن المتعلمين المتفوقين في هذا النوع من الذكاء يتمتعون بإحساس قوي بالأنا ولهم ثقة كبيرة بالنفس ويحبون العمل منفردين ولهم أحساسات قوية بقدراتهم الذاتية، ومهاراتهم الشخصية. (جابر، 2003، ص11).

5. **الذكاء الجسمي – الحركي**: هو القدرة على استعمال المهارات الحسية الحركية، والتنسيق بين الجسم والعقل من طريق العمل على إيجاد تناسق متقن للحركات المختلفة التي يؤديها الجسم بكامل أطرافه أو بجزء منها، ويوجد مركزه في القشرة الحركية، أو النصفين الكرويين من المخ.

إن الأفراد الذين يتمتعون بالذكاء الجسمي يتفوقون في الأنشطة البدنية، وفي التنسيق بين المرئي والحركي، وعند الميل للحركة ولمس الأشياء. (Gardener, 1997, P. 82).

6. **الذكاء الموسيقي**: هو القدرة على تمييز النبرات والألحان، والإيقاعات المختلفة، والتأثر بالآثار العاطفية للعناصر الموسيقية، ونجد هذا الذكاء عند المتعلمين الذين يستطيعون تذكر الألحان والتعرف على الإيقاعات الصوتية، والأفراد الذين يتمتعون بالذكاء

الموسيقي يحبون الاستماع إلى الموسيقى، ولديهم إحساس كبير بالأصوات المحيطة بهم. (حسين، 2003، ص33).

7. **الذكاء الاجتماعي**: ويعني القدرة على إدراك أمزجة الآخرين ونواياهم، وأهدافهم ومشاعرهم، والتمييز بينها إضافة إلى الحساسية لتعبيرات الوجه، والصوت، والإيماءات، ومن ثم القدرة على الاستجابة لهذه الإيماءات بطريقة إجرائية من طريق التفاعل، والاندماج معهم.

إن الأفراد الذين لديهم هذا النوع من الذكاء يحبون العمل الجماعي، ولهم القدرة على لعب دور القيادة، والتنظيم، والوساطة، والمفاوضات. (عفانه ونائلة، 2009، ص286).

8. **الذكاء الطبيعي**: وهو القدرة على تحديد الأشياء الموجودة في الطبيعة وتصنيفها إلى نبات، وأزهار، وأشجار، وحيوانات.

إن أفراد هذا الذكاء يحبون معرفة الشيء الكثير عن الحيوانات، ويحبون الوجود في الطبيعة ومشاهدة الكائنات الحية. (جابر، 2003، ص12).

الأهمية التربوية لنظرية الذكاءات المتعددة

تتجلى الأهمية التربوية لنظرية الذكاءات المتعددة في أنها:

1. تساعد على توجيه كل فرد للوظيفة التي تناسب قدراته.
2. تشعر المدرسين بالحاجة إلى توسيع حصيلتهم من الأساليب والأدوات والاستراتيجيات.
3. تطور الإمكانات الشخصية للمتعلم.
4. تحسن مفهوم الذات لدى الطلاب، وتزيد حماسهم لأداء المهمات التعليمية.
5. تحمل الطالب المسؤولية في عملية التعلم.
6. تنوع طرائق التقويم.
7. تقدم المعارف المناسبة لتنشيط كل ذكاء.

8. تطور خدمات المدرسة لرعاية الذكاءات.
9. تتعرف على قدرات الطلبة المختلفة.
10. تحول المدرسة إلى مختبر ومعمل.
11. توجه العناية نحو اكتشاف الذكاءات في وقت مبكر لمراعاتها وتنميتها .
12. تراعي الفروق الفردية بين الطلاب.
13. تمكن كل فرد أن يطور ذكاءه بإبعاده المختلفة إلى أعلى مستوى ممكن إذا تم توافر التشجيع والتعليم المناسبين. (عنيزات، 2009، ص52) (قطامي، 2010، ص337).

استراتيجيات التدريس القائمة على نظرية الذكاءات المتعددة

تفتح نظرية الذكاءات المتعددة الباب على مصراعيه إلى استراتيجيات تدريسية متنوعة يمكن تنفيذها بسهولة داخل الصف الدراسي، بل يستطيع المدرس أن يبتكر طرائق كثيرة تناسب الطالب بحسب الذكاء الذي يتمتع به، وبحسب المادة الدراسية، وتقترح النظرية انه لا توجد مجموعة واحدة من استراتيجيات التدريس تعمل أفضل عمل لجميع الطلاب في الوقت نفسه، وبما أن هناك فروقا فردية بين الطلاب، لذا فان أي استراتيجية يحتمل أن تكون استراتيجية فاعلة مع مجموعة من الطلاب وأقل فاعلية مع مجموعة أخرى. (جابر، 2003، ص87).

إن وجود الفروق بين الطلاب يحتم على المدرسين استعمال عدد من الاستراتيجيات لتتلاءم مع الذكاءات المتعددة التي يتمتع طلابهم بها، وأن ينوعوا من أساليبهم وان ينتقلوا من أسلوب إلى آخر لإعطاء الوقت الكافي للطلاب بان يطوروا ذكاءاتهم وان يزيدوا من فاعليتها في إطار عملية التعليم والتعلم. (Armstrong, 2000, P.112)، وفيما يأتي استراتيجيات تدريسية تناسب كل نوع من أنواع الذكاءات المتعددة.

1. استراتيجيات تدريس الذكاء اللغوي

يعد الذكاء اللغوي من أسهل الذكاءات المتعددة، لان قدرا كبيرا قد انصرف لتنميته في المدارس، وفيما يأتي خمس استراتيجيات تدريسية متوافرة تعتمد أنشطة لغوية مفتوحة النهاية ومتاحة تؤدي إلى تنمية الذكاء اللغوي عند الطلاب.

أ. الحكاية القصصية

يعد سرد القصص أداة حيوية، ولهذا كانت موجودة في الثقافات في العالم كله منذ آلاف السنين، وحين تستعمل حكاية القصص تنسج فيها المفاهيم والأفكار، والأهداف التعليمية الأساسية التي تدرس مباشرة للطلاب، و يعد سرد القصص وسيلة فاعلة لنقل معرفة العلوم الإنسانية وقابلة للتطبيق في اللغة العربية. (جابر، 2003، ص88).

ب. العصف الذهني

يقول فيجو تسكي أن التفكير كالسحابة ترسل زخات من الكلمات، و في أثناء العصف الذهني ينتج الطلاب وابلا من الأفكار اللفظية التي يمكن جمعها وإثباتها على السبورة أو على شفافية على جهاز العرض، ويمكن أن يدور حول أي شيء مثل كلمات لقصيدة تؤلف في الصف الدراسي، أو أ فكار لوضع مشروع جماعي وتطويره، أو أفكار عن مبحث تدريس في الصف أو مقترحات لزيارة ميدانية، وهذه الإستراتيجية تتيح للطلاب الذين لديهم أفكار أن يحصلوا على اعتراف بأفكارهم الأصيلة وتقديرها. (نوفل، 2007، ص200).

ج. استعمال آلة التسجيل

تعد آلة التسجيل من أدوات التدريس الفاعلة في غرفة الصف لأنها تقدم للطلاب وسطا يعبرون من طريقه عن قدراتهم اللغوية، وتساعدهم على استعمال مهاراتهم اللفظية في التواصل وحل المشكلات التي تواجههم، والتعبير عن

مشاعرهم الداخلية، وتعد آلة التسجيل وسيلة بديلة للتعبير عند الطلاب الذين يعانون ضعفا في قدراتهم الكتابية، ويمكن استعمالها لجمع المعلومات في المقابلات، وشرائط التسجيل لتوفير معلومات، والمهم أن يخطط المدرسون لاستعمالها بانتظام لتحسين أفكار الطلاب وتنميتها. (مجيد، 2009، ص276).

د. كتابة اليوميات

يمكن حضّ الطلاب على كتابة يومياتهم الشخصية بشكل مستمر ليبقوا على اتصال مستمر بالكتابة في مجال محدد، ويمكن أن يكون هذا المجال واسعا ومفتوح النهاية أو محددا تماما، ويمكن أن تتم الكتابة في دفتر المذكرات لتدوين الملاحظات عن الكتب الأدبية التي تمت قراءتها، ولهذه الكتابة خصوصية تشاركية تجمع بين المدرس والطالب من جهة، وزملائه من جهة أخرى من طريق قراءات الطلاب كتاباتهم داخل الصف، ويمكن أن تستوعب الذكاءات المتعددة، إذ يسمح لها أن تضم رسوما، ورسوما تخطيطية، وصوراً، وحوارات وغيرها من البيانات اللفظية.(جابر، 2003، ص90).

هـ. النشر

يقوم الطلاب في الصفوف التقليدية بالكتابة على أوراق يتم تصحيحها ثم إعادتها إليهم والتخلص منها، وهذا يؤدي إلى إحساس الطلاب بان ما يقومون به هو عملية ليست ذات أهمية، ولذلك لابد أن يوجه المدرسون رسالة لطلابهم حول هذا الموضوع وهي أن الكتابة أداة فاعلة وقوية لتواصل الأفكار وتبادلها بين الناس والتأثير فيهم، ويتخذ النشر صورا كثيرة مثل الكتابة على ورق وتصويره وتوزيعه أو يقدمون كتاباتهم لصحيفة المدرسة، أو تجمع كتابات الطلاب في هيأة كتاب ويوضع في مكتبة المدرسة. (جابر، 2003، ص91).

2. استراتيجيات تدريس الذكاء المنطقي – الرياضي.

يقتصر التفكير المنطقي – الرياضي عادة على مناهج الرياضيات والعلوم، ولكن ازدهار حركة التفكير الناقد أدى إلى تطبيقات عديدة أثرت في العلوم الإنسانية، وفيما يأتي خمس استراتيجيات تدريسية لتدريس الذكاء المنطقي – الرياضي الممكن استعمالها في كل المواد الدراسية.

أ. الحسابات والكميات

لم يعد استعمال العمليات الحسابية حصرا على الرياضيات والعلوم، بل هناك منحى لاستعمالها في مواد مختلفة مثل اللغة العربية، (درس معركة بدر) كعدد الجنود، وعدد الجرحى، وعدد الشهداء. (جابر، 2003، ص92).

ب. التصنيف والتبويب

يمكن تحفيز العقل المنطقي في أي وقت بمعلومات سواء أكانت لغوية أم رياضية أم مكانية متى وضعت في نوع من الأطر العقلانية، وقيمة هذه الاستراتيجية أن شذرات المعرفة يمكن تنظيمها حول أفكار مركزية مما يجعل سهولة تذكرها ومناقشتها والتفكير بها. (نوفل، 2007، ص207).

جـ. التساؤل السقراطي

إن حركة التفكير الناقد قد وفرت بديلا للصورة التقليدية للمدرس بعده موزعا للمعرفة، وفي السؤال السقراطي يقوم المدرس بدور سائل للطلاب عن وجهات نظرهم فبدلا من التحدث معهم فان المدرس يحاورهم للكشف عن الصواب والخطأ في معتقداتهم فالطلاب يتساءلون فيما بينهم في فروضهم عن كيف يعمل العالم، والمدرس يرشدهم إلى اختبار فروضهم للوصول إلى الدقة والتماسك المنطقي.

إن احد أهداف هذه الاستراتيجية هو تجنب قمع الطلاب ووضعهم في موضع الخطأ، وإنما المساعدة على تنمية مهاراتهم في التفكير الناقد وشحذها

لتكون آراؤهم نتيجة التفكير التأملي الذي يستند إلى قواعد التفكير المنطقي السليم. (جابر، 2003، ص93).

د. موجهات الكشف أو المساعدات

تعد استراتيجية موجهات الكشف من المجالات الواسعة والمنتمية إلى مجموعة من الاستراتيجيات مثل خطوط الإرشاد، وقواعد تقليب الصفحات، واقتراحات لحل المشكلات المنطقية، وفيها يجد الطالب مشكلة مماثلة للمشكلة التي يريد حلها. (مجيد، 2009، ص282).

هـ. التفكير العلمي

تستند هذه الاستراتيجية إلى ضرورة البحث عن الأفكار العلمية في مجالات غير العلوم، وعلى سبيل المثال يستطيع الطلاب أن يدرسوا تأثير الأفكار العلمية المهمة في اللغة العربية: (كيف أثرت الحياة البدوية على الشعر الجاهلي). (حسين، 2003، ص101).

3. استراتيجيات تدريس الذكاء المكاني.

إن رسومات الكهوف لإنسان ما قبل الميلاد شاهد ودليل على أن التعلم المكاني أو تعلم الإشكال والرسوم كان مهما للإنسان منذ مدة طويلة، ويلحظ في المدارس الآن أن فكرة تمثيل المعلومات تدرس للطلاب من طريق أساليب مرئية وسمعية تترجم بعض الأحيان إلى كتابة بسيطة على السبورة، وفيما يأتي استراتيجيات تدريسية صممت لتدريس ذكاء الطلاب المكاني.

أ. التخيل البصري

تعتمد هذه الاستراتيجية على ترجمة مادة الكتاب إلى صورة ذهنية وذلك بان يطلب المعلم من طلابه إغلاق أعينهم وتصور ما تم دراسته في الصف الدراسي، وتتضمن الممارسة العملية لهذه الاستراتيجية جعل الطلاب يخترعون لوحا داخليا في أذهانهم وبإمكانهم أن يعرضوا ما مدون في اللوح العقلي لأي

مبحث يريدون تذكره مثل كلمات هجائية، صيغ رياضية. (جابر، 2003، ص94).

ب. استشعار اللون.

من سمات الطلاب الذين يمتلكون ذكاء مكانيا عاليا الحساسية للألوان، وهناك طرائق كثيرة مبدعة لإدخال اللون إلى غرفة الصف كأداة تعلم، إذ يمكن للمدرس استعمال ألوان مختلفة من الطباشير، والأقلام، والشفافيات وان يشجع المدرس طلابه على استعمال الألوان في تلوين المبحث الدراسي مثل الكلمات المفتاحية، والقواعد والقوانين. (مجيد، 2009، ص285).

ج. المجازات المصورة

تعبر الصورة المجازية عن فكرة في صورة بصرية، وعلى المدرس أن يفكر في النقطة المفتاحية أو المفهوم الرئيس الذي يريد من طلابه إتقانه، وربط تلك الفكرة بصورة بصرية. (جابر، 2003، ص96).

د. رسم الفكرة

تتضمن هذه الاستراتيجية طلب المدرس من طلابه رسم الكلمة المفتاحية والمفهوم الأساس الذي يدرس. (مجيد، 2009، ص، 286).

هـ. الرموز الصورية

تتطلب هذه الاستراتيجية ممارسة الرسم في جزء من الدرس، على سبيل المثال تمثيل الإحداث التاريخية برسم خط يمثل الزمن ومن ثم توزيع الصور التي ترمز إلى تلك الإحداث على خط الزمن. (نوفل، 2007، ص210).

4. استراتيجيات تدريس الذكاء الموسيقي.

انتقلت المعرفة لآلاف السنين من جيل إلى جيل من طريق الغناء والإنشاد، وأدرك المربون أهمية الموسيقى في التعلم، فارتبط عدد من القطع الموسيقية

بالمدرسة، ويمكن للمدرس أن يحقق تكاملا بين الموسيقى ومحور المنهج الدراسي باستعمال الاستراتيجيات الآتية:

أ. التراتيل، والأغاني، والإنشاد، والإيقاع

تعتمد هذه الاستراتيجية على وضع أي محتوى تعليمي يريد المدرس تعليمه لطلابه في صيغة إيقاعية يمكن للطلاب غناؤه، أو إنشاده، ويمكن للمدرس أن يحدد النقاط الرئيسة، أو الأفكار الأساسية في موضوع الدرس ثم يضع ذلك في صيغة إيقاعية، وكذلك يمكن للمدرس أن يحض طلابه على أن يبتدعوا بأنفسهم أغنيات، أو أناشيد تتضمن المعاني التي درسوها وهذا ينقلهم إلى مستوى أعلى من التعلم، ويمكن تحسين هذه الاستراتيجية من طريق توظيف آلات موسيقية ترافق الطلاب في أناشيدهم وأغنياتهم. (جابر، 2003، ص101).

ب. الديسكوغرافيا (جمع الاسطوانات وتصنيفها).

يمكن للمدرس أن يكمل قوائم المراجع بالنسبة للمنهج التعليمي بقوائم من المختارات الموسيقية وشرائط أقراص مدمجة، وتسجيلات توضح المحتوى الذي يريد أن يوصله بعد استماع الطلاب هذه الاسطوانات وعلاقتها بمضمون الوحدة الدراسية، زد على ذلك يستطيع المدرس أن يوفر تهيئة مناسبة للدرس بإيجاد تعبيرات موسيقية وأغان تلخص الفكرة الأساس للدرس. (نوفل، 2007، ص236).

ج. موسيقى الذاكرة الفائقة (الذاكرة الموسيقية العليا).

تعتمد هذه الاستراتيجية على أن يقوم المدرس باستعمال خلفية موسيقية في أثناء التدريس على أن يكون الطلاب في حالة استرخاء، وتوصل الباحثون التربويون في أوربا الشرقية إلى استطاعة الطلاب الحفظ بسهولة إذا استعمل المدرس هذه الاستراتيجية، وان المختارات الموسيقية الكلاسيكية لها تأثير فاعل في هذا المجال. (جابر، 2003، ص102).

د. المفاهيم الموسيقية

يمكن استعمال النغمات الموسيقية أداة فاعلة إبداعية للتعبير عن المفاهيم في كثير من المواد الدراسية والموضوعات، على سبيل المثال: لكي ينقل المدرس فكرة الدائرة يبدأ بالدندنة بنغمة معينة ثم يخفض النغمة ويتقدم تدريجيا نحو النغمة الأصلية، ويستطيع المدرس أن يستخدم الإيقاعات للتعبير عن الأفكار. (حسين، 2006، ص219).

هـ. المزاج الموسيقي

يمكن للمدرس أن يحدد موسيقى معينة تخلق مزاجا مناسبا أو مناخا انفعاليا لدرس معين، إن مثل هذه الموسيقى يمكن أن تضم مؤثرات صوتية وأصواتاً طبيعية، وقطعا كلاسيكية أو حديثة تحدث حالات انفعالية معينة، وعلى سبيل المثال قبل قراءة الطلاب قصة تجري قريبا من البحر يمكن تشغيل شريط مسجل عليه أصوات البحر (أمواج ترتطم بالشاطئ، أو أصوات طيور النورس). (نوفل، 2007، ص235).

5. استراتيجيات تدريس الذكاء الجسمي –الحركي.

إن أهمية إيجاد طرائق تدريسية لمساعدة الطلاب كي يتكامل تعليمهم ويتعمق فهمهم للمواد الدراسية ويحتفظون بها أطول مدة زمنية ممكنة، وتظهر الاستراتيجيات الآتية مدى سهولة تحقيق التكامل بين أنشطة التعلم الحركي والمواد الأكاديمية التقليدية. (جابر، 2003، ص98 -99)، (حسين، 2006، ص216).

أ. إجابات الجسم

يطلب المدرس من الطلاب الاستجابة للتعليم باستعمال أجسامهم كوسيط للتعبير، كأن يطلب منهم رفع أيديهم دلالة على الفهم، ويمكن تنويع هذه

الاستراتيجية بطرائق عدة منها التعبير بالابتسامة أو هز الرأس أو الإشارة بالإصبع.

ب. المسرح الصفي

يمكن للمدرس أن يظهر الممثل الموجود في كل طالب من طلابه وان يطلب منهم تمثيلا حركيا للنصوص والمشكلات، فالمسرح الصفي قد يكون مسرحا ارتجاليا كقراءة القطعة قراءة ارتجالية لدقائق عديدة، وقد يكون مخططا له أي مسرح رسمي يعد له الطلاب أعدادا جيدا بحيث يتضمن مشاهده واسعة من الطلاب.

ج. المفاهيم الحركية

يتطلب من الطلاب أن يترجموا المعلومات من نظم رمزية لغوية إلى تعبيرات جسمية حركية، ويمكن استعمال هذه الاستراتيجية في موضوعات ومواد كثيرة.

د. التفكير بالأيدي

تتاح للطلاب الفرص ليتعلموا من طريق معالجة الأشياء أو صنعها باستعمال أيديهم.

هـ. خرائط الجسم

إن الجسم يوفر أدوات بيولوجية مريحة حين يتحول إلى نقطة مرجعية أو خريطة لمجالات معرفية محددة.

6. استراتيجيات تدريس الذكاء الاجتماعي.

يحتاج بعض الطلاب وقتا أطول من غيرهم لتطوير أفكارهم حول زملائهم في الصف ولمساعدتهم على التفاعل معهم، وجعلهم متعلمين اجتماعيين يمكن توجيههم نحو التعلم الاجتماعي، لذا يجب على المدرس أن يكون على وعي

بالمداخل التدريسية التي تستوعب التفاعل بين الطلاب، والاستراتيجيات الآتية يمكن أن تساعد في إشباع حاجات الطلاب للانتماء والارتباط بالآخرين. (جابر، 2003، ص103)، (مجيد، 2009، ص293).

أ. مشاركة الأقران

في هذه الاستراتيجية يطلب المدرس من الطلاب أن يتجه كل واحد منهم نحو زميله ويشاركه في عمل ما أو يقوم بتدريسه في مباحث معينة.

ب. المجموعات التعاونية

إن استعمال المجموعات الصغيرة لتحقيق أهداف مشتركة هو المحور الأساس للتعلم التعاوني، وبإمكان الطلاب في المجموعات التعاونية أن يعالجوا المهمات التعليمية بطرائق مختلفة، على سبيل المثال قيام المجموعة بواجب مدرسي إذ يسهم كل طالب في تقديم أفكار معينة تساعد في إخراج العمل بالشكل المطلوب، أو أن يقوم طالب بكتابة موضوع ما، وأخر بالمراجعة للتأكد من صحة الهجاء، وأخر بقراءة الموضوع للصف وهكذا.

ج. ألعاب الرقع

تعد هذه الاستراتيجية من الاستراتيجيات المسلية للطلاب ليتعلموا في وضع اجتماعي غير رسمي والطلاب يتحدثون ويناقشون القواعد بحرية، وفي مستوى آخر يندمجون في تعلم المهارة أو الموضوع الذي ترتكز عليه اللعبة، ويمكن عمل الألعاب بسهولة باستعمال الورق المقوى، وأقلام التخطيط، ومكعبات ملونة.

د. المحاكاة

تتطلب هذه الاستراتيجية أن يشكل مجموعة من الطلاب خلية يجدون بها بيئة متعلقة بموضوع الدرس، وعلى سبيل المثال يرتدي الطلاب الذين يدرسون حقبة تاريخية معينة الزي الخاص بتلك الحقبة، ويحولون غرفة الصف الدراسي إلى مكان يحكي تلك الحقبة، ثم يبدؤون التمثيل كما لو أنهم يعيشون في ذلك

العصر، وعلى الرغم من أن هذه الاستراتيجية تتطلب ذكاءات متعددة منها الذكاء الجسمي، والذكاء اللغوي، والذكاء المكاني إلا أنها متضمنة الذكاء الاجتماعي لان التفاعلات الإنسانية التي تحدث تساعد الطلاب على تنمية مستوى جديد من الفهم ومن طريق الحوار والنقاش يبدأ الطلاب في التوصل إلى الحلول للموضوع الذي يدرسونه.

هـ. تماثيل الناس

تتطلب هذه الاستراتيجية أن يجتمع الطلاب معا في أي وقت لكي يمثلوا ويصوروا مفهوما أو فكرة أو هدفا تعليميا ينشأ من نحت التماثيل البشرية، فإذا كان الطلاب يدرسون الهيكل العظمي يستطيعون أن يبنوا نموذجا للهيكل العظمي، إذ يمثل كل طالب عظم أو مجموعة من العظام.

إن تماثيل الناس تنقل التعلم من سياقه النظري البعيد لتضعه في سياق اجتماعي متاح على نحو مباشر.

7. استراتيجيات تدريس الذكاء الشخصي – الذاتي.

يقضي الطلاب ساعات طوال في الصف الدراسي مع عدد كبير من الطلاب، وهذه البيئة الاجتماعية يمكن أن تولد خوفا للبعض منهم وبالتحديد ذوي الذكاء الشخصي، فلا بد للمدرس أن يوفر فرصا لمساعدتهم في إقامة علاقات وطيدة فيما بينهم، إذ يشعر الطالب بعمق شخصيته وتفرده والاعتزاز بشخصيته واستقلالها، والاستراتيجيات الآتية تساعد على تحقيق ذلك. (جابر، 2003، ص107 -109)، (حسين، 2006، ص222).

أ. فترات تأمل الدقيقة الواحدة

يتاح للطلاب في هذه الاستراتيجية وقت مستقطع متكرر في أثناء الدروس للتأمل والتفكير، ومدة التأمل لدقيقة تتيح للطلاب وقتا لفهم المعلومات التي عرضت عليهم من اجل ربطها بإحداث في حياتهم، ومدة التأمل يمكن أن تحدث في أي وقت

في أثناء اليوم الدراسي، وتكون مفيدة بعد عرض المعلومات التي تتحدى التفكير، وفي أثناء التأمل يتوقف الحديث، ويفكر الطلاب فيما عرض عليهم بالطريقة التي يحبونها، ولكن يجب أن لا يشعر الطالب بأنه مضطر للمشاركة فيما فكر به، بل يمكن سؤالهم فيما إذا كان أي منهم يرغب بمشاركة الصف في أفكاره.

ب. الروابط الشخصية

يتساءل كثير من الطلاب في أثناء حياتهم الدراسية وبخاصة ذوي الذكاء الشخصي. كيف يرتبط بحياتي كل هذا ؟، ويحتمل أن يسأل معظم الطلاب عن ذلك بطريقة أو أخرى وعلى المدرس أن يساعد طلابه في الإجابة عن ذلك بالربط بين ما يدرس وحياة الطالب، ويقتضي ذلك من المدرس أن ينسج الروابط الشخصية والمشاعر والخبرات مع ما يعلم، ويستطيع المدرس أن يعلم ذلك عن طريق الأسئلة نحو: من منكم حدث في حياته كذا ؟، ويمكن أن يطبق في درس مادة اللغة العربية، ففي درس القراءة (الموضوع: الرحالة) قد يسأل المدرس: هل سافر أحدكم إلى دولة أخرى ؟ ما اسم الدولة ؟، وبعدها يحدد الطلاب الدولة التي زاروها، ويمكنهم تحديد موقعها على الخريطة.

ج. اللحظات الانفعالية

تتلخص هذه الاستراتيجية بأن يخلق المدرسون لحظات وجدانية في التدريس بحيث يكون الطلاب – أحيانا - في حالة ضحك أو شعور بالغضب أو التعبير عن وجهات النظر بقوة أو يستمتعون بالموضوع أو الشعور بمدى واسع من العواطف الأخرى، وذلك بطرائق عدة منها :

أ. نمذجة الانفعالات بنفسه وهو يدرس .

ب. جعل تعبير الطلاب عن مشاعرهم في غرفة الصف من الأمور المسموح بها، وتقليل النقد والاعتراف بالمشاعر وتقديرها حين تحدث وتوافر خبرات (الأفلام، والكتب) التي تثير ردود أفعال ذات طبيعة انفعالية.

د. جلسات وضع الأهداف

من أهم خصائص الطلاب ذوي الذكاء الذاتي قدرتهم على وضع أهداف واقعية لأنفسهم، وهذه القدرات من بين أهم المهارات الضرورية التي تقود إلى النجاح في الحياة، ويمكن للمدرس أن يساعد الطلاب مساعدة كبيرة لإعدادهم للحياة حين يوفر لهم فرصة لوضع هذه الأهداف سواء أكانت أهدافا قصيرة الأمد أم أهدافا بعيدة الأمد.

هـ. وقت الاختيار

إن إتاحة الفرص للطلاب للاختيار مبدأ أساسي للتدريس الجيد ويتألف وقت الاختيار في الأساس من توافر فرص للطلاب لاتخاذ قرارات عن خبراتهم التعليمية، وكلما زادت مرات اختيار الطلاب البديل من بين مجموعة من البدائل قويت قدراتهم على تحمل المسؤولية، وقد تكون الاختيارات صغيرة محددة. على سبيل المثال: (انظروا حل التمرينات في صفحة 12، 15).

8. استراتيجيات تدريس الذكاء الطبيعي

على وفق النظام التقليدي للتعليم يتم ممارسة أكثر الأنشطة التعليمية في غرفة الصف الدراسي ويكون هذا الأجراء مناسبا لبعض الطلبة بينما لا يكون مناسبا للطلبة الذين يتعلمون بشكل أفضل من طريق الطبيعة، إذ إن التعليم داخل الصف الدراسي يحرمهم من مصادر التعلم التي تتلاءم وطبيعتهم، والاستراتيجيات الآتية تساعد على تحقيق ذلك. (نوفل، 2007، ص250 - 252)، (الدمرداش، 2006، ص58).

أ. السير على الإقدام

إن إدراك المدرسين أهمية استراتيجية السير على الأقدام في الطبيعة تمكنهم من التخطيط لرحلات علمية تهدف إلى تحقيق أهداف وجدانية تتمثل في خلق اتجاهات ايجابية نحو علوم الطبيعة. زيادة على ذلك تزود الطلاب بمعارف

وحقائق مباشرة يصعب نسيانها، وبالتالي تعمل على تثبيت المفاهيم والحقائق لديهم.

ب. وجود نوافذ التعلم

ثمة ملاحظة جديرة بالاهتمام تتمحور حول انصراف أذهان بعض الطلاب إلى خارج الصف الدراسي، إذ يأخذ الطلاب بالنظر والمراقبة لمجريات تحدث خارج الصف الدراسي مما يعطي تفسيرا مبدئيا أن الأحداث التي تجري خارج الصف أكثر متعة من أحداث غرفة الصف الدراسي، ويمكن الإفادة من هذه الاستراتيجية من طريق ما يسمى استراتيجية نوافذ الفرص الممكن توظيفها في تدريس المواد الدراسية المختلفة.

ج. النباتات كدعامات

تتطلب عملية إنماء الذكاء الطبيعي لدى الطلبة معايشة الطبيعة، وفي كثير من الأحيان لاعتبارات إدارية وفنية لا يتمكن المدرسون من تحقيق هذا الأمر، زد على ذلك أن عملية خروج الطلبة من الصف الدراسي إلى الحديقة المدرسية لا يتوافر كثيرا في المدارس، وبناء عليه يقوم المدرسون بتجميل جدران صفوفهم الدراسية بصور نباتات بهدف توافر بيئة تعلم مناسبة، ويقتضي على وفق هذه الاستراتيجية العمل على توظيف النباتات لاستعمالها وسائل تعليمية تساعد على تعلم الطلبة في دروس الأدب والجغرافيا والعلوم.

د. حيوانات أليفة في غرفة الصف

مهمة المدرس على وفق هذه الاستراتيجية تكوين اتجاهات ايجابية لدى الطلبة نحو العطف على الحيوان ورعايته.

هـ. دراسة البيئة

الفكرة الرئيسة في هذه الاستراتيجية لا انفصال بين دراسة المقررات الدراسية مثل اللغة والأدب والتاريخ والجغرافية والعلوم و البيئة.

المبحث الثاني

2

التذوق الأدبي

المبحث الثاني

التذوق الأدبي

مفهوم التذوق الأدبي

لعل كلمة التذوق أكثر الكلمات دورانا على السنة النقاد لشدة اتصالها بما يصدرون من أحكام، ولان التذوق في رأي الانفعاليين أو التأثريين الفيصل في وصف الأدب، وتذوقه سواء أكانت نتيجة التذوق والتأثر به ثابتة أم متغيرة بتغير الأوقات والبيئات، وإذا تناولنا مفاهيم التذوق الأدبي نجدها في خمسة محاور :

1. التذوق ملكة أو حاسة فنية

يرى ابن خلدون : أن لفظة الذوق يتداولها المعتنون بفنون البيان، ومعناها حصول ملكة البلاغة في اللسان وهذه الملكة إنما تحصل بممارسة كلام العرب وتكراره على السمع والتفطن لخواص تراكيبه، ولا تحصل بمعرفة القوانين العلمية التي استنبطها أهل صناعة اللسان، فان هذه القوانين إنما تفيد حتما اللسان ولا تفيد حصول هذه الملكة بالفعل في محلها. (ابن خلدون، د. ت، ص142).

أما ضيف فيقول إن التذوق ملكة تنشأ من طول المداومة على قراءة الشعر وآثار الأدباء في القديم والحديث بحيث تصبح استجابة صاحبها لما يقرأ استجابة صحيحة. (ضيف، 1992، ص64).

ويرى إبراهيم أن التذوق هو الملكة التي يستطاع بها تقدير الأدب والمفاضلة بين شواهده، ونصوصه، أو حاسة يهتدى يهتدى بها في تقويم العمل الأدبي وعرض عيوبه ومزاياه. (إبراهيم، 1992، ص271).

يتضح من المفاهيم السابقة أن التذوق موهبة يولد الفرد مزودا بها، ولكن لكي تظهر هذه الملكة لا بد من مصاحبة أعمال الأدباء سواء أكانت شعرا أم نثرا، لان هذه المصاحبة تصقل ذوق القارئ وتنميه.

2. التذوق الفهم الدقيق لعناصر النص الأدبي

يرى كل من سميث وتيلور أن التذوق نوع من السلوك ينشأ من فهم المعاني العميقة للنص الأدبي والإحساس بجمال أسلوبه والقدرة على الحكم عليه بالجودة أو بالرداءة.(شحاتة، 1993، ص142).

أما جراي فيرى أن التذوق سلوك يعبر به القارئ أو السامع عن فهمه الفكرة التي يرمي إليها النص الأدبي والخطة التي يرسمها للتعبير عن هذه الفكرة، ومشاركته في الحياة التي تجري فيه وتأثره بالصور البيانية التي يحتويها، وإحساسه بالواقع الموسيقي لألفاظه، وتراكيبه، وتفطنه على عباراته المبتكرة، وقدرته على التمييز بين جيده ورديئة. (شلبي، 2000، ص269).

يتضح من هذا أن التذوق يرتبط ارتباطا رئيسا بفهم العناصر الأساسية المكونة للعمل الأدبي، أو فهم مقوماته من فكرة عميقة، وموسيقى، وعاطفة قوية، وخيال مبتكر، لان فهم هذه المقومات يعين على التذوق، فلا تذوق من دون فهم.وجميعها هي اركان العمل الادبي.

3. التذوق خبرة تأملية جمالية

يرى طعيمة أن التذوق خبرة تأملية جمالية تتضمن التمتع بالأشكال الفنية المختلفة لعالم الطبيعة، والفن، وتزداد بالقدرة على تعرف الأشكال المختلفة لأنماط الجمال الممكن وجودها في الطبيعة. (طعيمة، 1971، ص87).

أما حنوره فيرى أن التذوق إحساس بما هو متناسق أو محكم، أو جميل، أو هو القدرة على الإدراك والاستمتاع بما يحقق التفوق في الأدب. فالتذوق عملية

اتصال تقتضي وجود طرفين أحدهما المرسل، والأخر المتلقي وبينهما قناة الاتصال، ورسالة محمولة على هذه القناة. (حنوره، 1985 ، ص21).

ويرى عبد الحميد أن التذوق حالة معينة من الاندماج مع مثير أو موضوع جمالي لا لسبب إلا مواصلة التفاعل معه نتيجة ما يشعر به من متعة واكتشاف وارتياح أو قلق. (عبد الحميد ، 2001، ص55).

يتضح من ذلك أن هذه المفاهيم تؤكد على الأثر الذي يتركه العمل الأدبي في نفس المتلقي، ويتمثل ذلك في الشعور بالمتعة الفنية، والاستمتاع في أثناء تفاعله مع العمل الأدبي، وهذا التفاعل يجعل المتلقي يتوحد مع التجربة الشعرية التي يعيشها الشاعر أو الأديب، أي انه يمر بالتجربة نفسها التي مر بها المبدع.

4. التذوق استجابة وجدانية

يرى خاطر ومصطفى أن التذوق انفعال يدفع الفرد إلى الإقبال على القراءة أو الاستمتاع في شغف وتعاطف والى تقمص الشخصيات الموجودة في العمل الأدبي والى المشاركة في الأحداث والأعمال والحالات الوجدانية التي تصورها الأديب والسير في تأليفه وأساليب تعبيره. (خاطر، ومصطفى، 2000، ص19).

أما يحيى فيرى أن التذوق عملية اتصال وتواصل بين أعمال الفنان والمتذوق أو المستمتع بها والمتفاعل معها برؤية تأملية ، وأنه تواصل في اتجاه يعكس نتيجة رد فعل الجمهور واستجابته لأعمال الفنان.(يحيى، 1991 ، ص 19).

يتضح مما سبق أن التذوق استجابة انفعالية يصدرها المتلقي بعد قراءته العمل الأدبي وتفاعله معه وهذه الاستجابة إنما تنبع أساسا من العمل الأدبي ومن اللبنات التي تكون منها هذا العمل ونقصد بهذه اللبنات مقوماته من أفكار، وخيال، وصورة، وعاطفة، وموسيقى.

5. التذوق تقدير العمل الأدبي

يذهب أبو حطب إلى أن التذوق نمط مركب من السلوك يتطلب في جوهره إصدار أحكام على موضوع، أو فكرة من الناحية الجمالية، ويرى أن دراسة هذا السلوك يتطلب تحليله إلى مكوناته التي ميزت بين ثلاث عمليات هي :

أ. **الحساسية الجمالية :** وتعني استجابة الفرد للمثيرات الجمالية استجابة تتفق مع مستوى محدد من مستويات جودة الفن.

ب. **الحكم الجمالي :** ويعني درجة الاتفاق بين الحكم الذي يصدره المتذوق على العمل الأدبي وأحكام الخبراء في الأدب.

ج. **التفضيل الجمالي :** ويتمثل في نزعة سلوكية عامة لدى الفرد تجعله يقبل على أو ينجذب إلى فئة من أعمال الفن دون غيرها. (أبو حطب، 1973، ص5).

ويرى عبد الباري أن التذوق هو الحكم الذي يصدره القارئ على العمل الأدبي استجابة لنواحي الجمال في ذلك العمل من خلال تركيز انتباهه معه وتفاعله عقليا، ووجدانيا، واجتماعيا على نحو يستطيع من طريقه الحكم عليه. (عبد الباري، 2009، ص89).

وبناء على ما تقدم نجد أن هناك تباينا في المفاهيم ولعل ذلك راجع إلى طبيعة التذوق وعدم قابليته للخضوع إلى قواعد معينة وربما يعود إلى التباين الواضح بين المدارس الفنية في إدراك الإبداع الفني، و نجد أن هناك علاقة وثيقة بين الذوق والتذوق الأدبيين، إذ إن التذوق عملية، والذوق ناتج وليس هناك خلاف كبير بينهما من المنظور النقدي سوى أن التذوق يرتبط بأحكام موضوعية له ضوابطه، ومعاييره، ومستوياته التي تفوق الذوق في بعض جوانبه، وهذا لا يعني الانفصال بينهما فالذين تعرضوا للذوق بنوه على تعريف التذوق.

إن كلا من الذوق والتذوق يحتاجان إلى نوع من التربية فهما لا يأتيان عرضا وإنما يحتاجان إلى معايشة النص الأدبي ويحتاجان إلى خبرة وثقافة لأن

التذوق وان كان ملكة تنمو بالرعاية والتربية، والذوق والتذوق يرتبطان ارتباطا عضويا بالنقد فلا تذوق من دون نقد ولا نقد من دون تذوق فكلاهما متمم للأخر، وتبدأ عملية النقد بعد أن تنتهي عملية التذوق. (عبد الباري، 2009، ص90).

والتذوق ليس ملكة بسيطة، بل مزيج من العاطفة والعقل والحس وربما كانت العاطفة أهم مكوناته وأوسعها سلطانا في تكوينه ومظاهره وأحكامه، إذ يندر أو يستحيل أن نجد أثنين يتفقان فيما يصيبان من هذه العناصر كيفا وكما. (الشايب، 1973، ص121).

ولما كان التذوق في الأصل هبة تولد مع الإنسان فيعبر عنها بصفاء الذهن، وخصب القريحة، وجمال الاستعداد، ومن ثم يأتي التعليم، والتهذيب، وعندما يجمع المتذوق بين هذه الهبة الطبيعية والإطلاع الواسع والمعرفة الدقيقة يتفوق على غيره من الناس بما في طبيعته وبما أكتسبه من الخبرة وإدامة البحث والمقابلة والموازنة. (أدهم، 1979، ص111).

فالأديب ذو الفطرة الذواقة يفيد من قراءة الأدب ومعالجة فنونه فتراه مصقول الذوق ثاقب الذهن يضع يده على العبارة البليغة، والخيال الجميل، ويدرك صدق العاطفة، وينفر من كل مضطرب من الأدب كاذب، ويكون لتربيته العقلية، والعلمية دخل كبير في كمال أحكامه الأدبية واتزانها ويكون أقدر على إنشاء الأساليب البليغة وصوغ الأخيلة الجميلة، وصدق التعبير عن أسمى العواطف وأقواها. (الشايب، 1973، ص121).

علاقة تذوق الأدب بتذوق اللسان

التذوق بمعناه الحسي تذوق الأشياء باللسان لتعرف طعمها وتتسع تلك الدلالة إلى ثمرة التذوق من حلاوة، أو مرارة، أو ملوحة، أو حموضة، ثم النفور من الأشياء، أو الاطمئنان إليها وانتقلت الكلمة بعد ذلك إلى علاج الأشياء

بالنفس لتعرف خواصها الجميلة أو الذميمة كحسن الألوان وتناسبها، وجمال الألفاظ، وبلاغتها، وروعة الأنغام، واتساقها. (الشايب، 1973، ص120)، ولكن كلمة التذوق ما زالت محتفظة بجانب من معناها الأصيل ودلالتها السابقة، وان أهمية حاسة الذوق واختيارها من بين الحواس الأخرى للدلالة على قراءة النصوص الأدبية متأتية من أمرين :

الأول : اقتضاء حاسة التذوق التي تدرك بها الأطعمة التماس المباشر بالمادة المراد تذوقها، وباقي الحواس لا تستدعي مثل هذا التماس باستثناء حاستي اللمس والتذوق.

الآخر : أن حاسة التذوق عند الإنسان تنشأ من علاقة تفاعلية بين اللامس والملموس، وإشراك مادة لعابية من اللامس لتتفاعل مع الجسم الملموس، وهذا يخص حاسة التذوق. (محمود، د. ت، ص 26)، (الشمالي، 2009، ص21).

وهذا الأمر يمكن إسقاطه على النص الأدبي مباشرة فمن يريد أن يتذوق النص الأدبي لابد له من تماس مباشر ووثيق معه من طريق فعل القراءة المتكرر ثم إبراز ثقافة المتذوق لتتفاعل مع معطيات النص، وتكرار عملية الذوق ستعود حتما إلى التذوق الذي يحمل دلالة التكرار والاستمرار، فالذوق عملية عرض للأشياء التي نستقبلها لأول مرة على رصيدنا من الخبرات السابقة. أما التذوق الأدبي فهو تذوق الأعمال الأدبية التي تتخذ اللغة أداة لها، فكلنا نمارس التذوق ولكن على وفق رصيدنا الخاص من الخبرات السابقة أولا ومن المعرفة بالنوع الأدبي ثانيا، ومن إدراك خصوصية اللغة الأدبية ثالثا، وبالتدريب والمران رابعا، وبعد ذلك تأتي مرحلة النقد الأدبي. (إسماعيل، 1996، ص12).

الحالة النفسية والتذوق الجمالي للنص

إن عملية التذوق الأدبي ذات طبيعة ذهنية تعتمد اعتمادا كليا على الفهم والتفسير وعلاقة ذلك أن الاستجابة الجمالية للأدب تتعطل إذا كان النص

مكتوبا بلغة غير مفهومة الأمر الذي يعيق عملية التوصيل برمتها فضلا عن أن عملية التذوق الأدبي تعتمد من ناحية أخرى على عمليتي التدريب والتثقيف، والتربية الفنية بشكل عام، تلك العوامل التي تشحذ الذائقة الأدبية، وتمنح العقل القدرة على الفهم، والتفسير،ومن ثم التمييز بين النصوص، ومستوياتها الجمالية.

إن الإبداع الأدبي يعتمد اعتمادا كبيرا على نشاط المخيلة، إذ يعمل الحافر الموضوعي على تنبيه الذهن فتثار بعض الأفكار المرتبطة بذلك الحافز، وتستثار العواطف، والانفعالات فينشط الخيال ليصطفى من الصور، والانطباعات المختزنة في الذاكرة، فيركب منها صورا، وأشكالا جديدة، وينشئ بينها علاقات غير اعتيادية بما يتناسب وتلك الأفكار، والعواطف، والانفعالات لتتجسد في النهاية الصورة الشعرية المفعمة بالمعنى، والمشحونة بالانفعال، وهذا ما يحدث في عملية الإنشاء، أما عملية التلقي فإنها تمر بالمراحل نفسها، وتعتمد على الأنشطة الذهنية، والانفعالية، والخيالية نفسها لكي تتم عملية الاستجابة بشكلها الطبيعي. (حسين، 2007، ص55).

والعمل الأدبي وحدة مؤلفة من الشعور والتعبير، وهي وحدة ذات مرحلتين متعاقبتين في الوجود بالقياس الشعوري ولكنهما بالقياس الأدبي متحدتان في ظرف الوجود، وذلك أن التجربة الشعورية في العالم الشعوري مرحلة تسبق في نفس صاحبها ثم يليها التعبير عنها في صورة لفظية، أما في العمل الأدبي فلا وجود لهذه التجربة قبل أن يعبر عنها في هذه الصورة اللفظية. (قطب، 1990، ص21).

إن عملية التذوق الجمالي تقتضي وجود طرفين، الأول هو الإنسان، والثاني هو الموضوع الجمالي، وعندما يتم الاتصال بين الإنسان والموضوع الجمالي فان ثمة فعلا منعكسا يصدر عن الإنسان يعبر عن تفاعل الذات الإنسانية مع الموضوع الجمالي، إذ تتعطل ملكاتها العادية وتتوقف عن التفكير لتنجذب إلى الموضوع فلا يبقى أمامها إلا هو، ولا تحس بما عداه، ووسيلتها في ذلك كله الحس

والكشف المفاجئ الشبيه بالحدس، وتعبر النفس عن هذا كله بسلوك انفعالي يظهر تعلقا به أو نفورا منه. (صالح، 2008، ص65).

إن آلية التذوق الجمالي تقترب من آلية الإبداع الجمالي، فالإبداع الجمالي يبدأ من الإحساس الجمالي الذي يولد في أعماق الفنان يدفعه إلى فهم ما حوله وتملكه جماليا عن طريق التغيير فيه وصوغه على وفق ما يرى وتنتهي بنقل الإحساس وذلك الفهم إلى المادة التي تشكل منها الموضوع الجمالي. أما التذوق فهو عملية معاكسة يقف فيها المتأمل أمام الموضوع الجمالي الذي يثير فيه انفعالات شبيهة بالانفعالات التي يولدها الموضوع الجمالي تصل ذروتها في الحكم على هذا الموضوع أو تقويمه. (الصديق، 2003، ص136).

إن من بين العوامل التي تحدد نوعية التذوق هو الخبرة الجمالية، وما يميز هذه الخبرة عن الخبرات الأخر هو تآلف العناصر التي تتركب منها بوساطة الجمال الذي يحول فوضى الدوافع المنفصلة إلى استجابة منظمة، وقدرتها على التنسيق بين الدوافع المتصارعة عند الإنسان، الأمر الذي يولد في النهاية لذة، وتوازنا هما اللذان يحدثان تلك النشوة الجمالية. (أمين، 2001، ص50).

ولما كان التذوق هو الاستجابة الوجدانية لمؤثرات الجمال الخارجية وهو يتضمن القبول، والنفور، المتعة والتأفف، الإقدام والإحجام، أي إنه حركة فاعلة للتأثر والتأثير بمواقف الحياة، والمواقف التي تثير الذوق، وتدعو لممارسته ليست مقصورة على مجالات الفنون، وإنما تدخل فيها كل مواقف الحياة. (البسيوني، 1986، ص49).

فالتذوق أحد جوانب النشاط البشري الفاعل الذي يتكون نتيجة الحالة النفسية التي تتكون لدى الإنسان على مدى حياته الطويلة، وهي المسؤولة عن تشكيل كل تصرفاته ودفعها في طريق ذي مدى يتناسب مع فاعلية هذا الجانب أو الأساس النفسي الفعال، بل إن طبيعة الفعل الإنساني نفسه وما ينتج عن هذا

الفعل من آثار يجيء مشبعا بخصائص الأساس النفسي الفعال وحاملا بصماته، وهذا الأساس يتكون من أربعة جوانب هي :

1. الجانب الذهني بما يتضمنه من استعدادات عقلية وعمليات ذهنية معرفية.
2. الجانب الوجداني بما يتضمنه من دوافع وخصائص انفعالية وقيم وميول واتجاهات.
3. الجانب الجمالي بما يتضمنه من استعدادات جمالية وعمليات تشكيلية وميول تفضيلية وحب استطلاع وميل للاكتشاف، وإيقاع مزاجي فيزيقي يتميز به الفرد من غيره من الأفراد.
4. الجانب الاجتماعي بما يتضمنه من تيارات ثقافية، وحركات اجتماعية ومستوى اقتصادي، وفرص متكافئة، وحرية سياسية، وشخصية، ومثل. (حموده، 1999، ص75).

هذه الجوانب الأربعة يتكون كل جانب منها من عدد كبير من العناصر ولكل عنصر جانبان، جانب ايجابي، وجانب سلبي، أو جانب تحفيزي، وجانب تعويقي، وحين تتهيأ للجوانب الايجابية فرصة النمو فان هذا يدفع الأساس الفعال في طريق الارتقاء على الرغم من أن كثيرا من عناصر هذا الأساس ذات أصول تكوينية ولادية، أي إن الإنسان مولود بها ولكنها مع ذلك يمكن أن تنمو بحيث تصل إلى مستوى من السمو يجعلها في قمة الفاعلية، وقد تعاق وتحبط بما يجعلها تقف عند مستوى معين لا تتجاوزه، ولا تتخطاه وقد يجري عليها التدهور، والانتكاس بسبب عدم التوازي في نمو جانب فيها وهو ما يجعل الفرد في حالة من التناقض المعرفي، والوجداني. (حنوره، 1985، ص29).

مراحل تذوق النص الأدبي

بما أن التذوق الأدبي يهدف إلى تعرف خصائص العمل الأدبي، وإدراك الفوارق الحسية بين الإشكال، والألوان، والحركات، والأصوات، والأنغام

بالممارسة، والتفاعل وتنمية الخيال للتعبير عن الانفعالات والمواقف والأفكار، وتنمية القدرة على الملاحظة والوصف، والأداء، والإبداع كان للمتعلم أن يتذوق الجمال في النص الأدبي بتطبيق المواقف الآتية :

1. التوقف والانتباه المركز حول الموضوع الجمالي أو اللمسة الجمالية في النص.
2. العزلة أو الوحدة وتعني أن يستأثر الموضوع بانتباه المتلقي، ويعزله عن العالم المحيط به.
3. الموقف الحدسي، ويعني أن الموضوع الماثل أمام المتلقي يوقف عمليات البرهنة والاستدلال العقلي، ويدفعه إلى ما هو مفاجئ فيميل إلى الموضوع أو ينفر منه.
4. الطابع العاطفي أو الوجداني يثير الموضوع الفني أحاسيس وانفعالات خاصة لدى المتلقي، وهذا يعني أن الموضوع الجمالي ليس موقفا عقليا فحسب، وإنما موقف وجداني يفيض عاطفة ويثير انفعالا.
5. التداعي : تثير الانفعالات ذكريات ماضية تؤثر في المشاهدات الحالية والماضية قد تتفق والمشهد الحالي فتؤدي إلى تقوية الإحساس بتذوق العمل الفني القائم.
6. التوحد الوجداني وفيه يضع المتلقي نفسه موضع الأثر الفني وتتحقق مشاركة عاطفية وجدانية، أو محاكاة داخلية، وهذا يجعل المتلقي يشعر بآلام القائمين بالعمل الفني وأحاسيسهم.

إن المرور بهذه المواقف يؤدي إلى استقامة الأحكام الجمالية ويجري ذلك بتوافر أمور ثلاثة هي الصفات الجمالية التي تحدد الجمال في الموضوع، والذات المدركة للتأمل والتذوق، والمعايير والقيم الاجتماعية التي يفرضها المجتمع على المتذوق، وبناء عليه فان عملية التذوق تصنف إلى :

أ. الحساسية الجمالية: وتعني استجابة المتعلم للمثيرات الجمالية (مثيرات الذوق).

ب. الحكم الجمالي: ويعني درجة الاتفاق بين حكم الفرد (المتلقي) وحكم الخبراء.

ويمكن القول أن إبداع الأديب يهيج الحساسية الجمالية لدى المتلقي أو المتذوق وذلك من طريق اعتماده على إيجاد الترابط بين الكلمات والتأليف فيما بينها في نسيج جديد، وانه يضفي بعض سمات الشيء على شيء أخر، أو قد تهيج الحساسية الجمالية من طريق المبدع ووصفه للأشياء، فكل هذا يحرك ملكات المتلقي الاستقبالية أو ما نسميه التأثير النفس حركي، فنجد المتذوق ينفعل لهذا العمل فيقبل عليه أو ينفر منه. (الدليمي، 2009، ص202).

مصادر تكوين التذوق الأدبي

للتذوق الأدبي مصادر يتكون منها ويتربى عليها وبها ينمو عند المتلقي قارئا أو مستمعا وهي :

1. القرآن الكريم كونه يمثل قمة الفصاحة والبلاغة.
2. الحديث النبوي الشريف.
3. أشعار العرب وخطبهم ووصاياهم.
4. مخالطة الصفوة المختارة من رجال الأدب ومطالعة الروائع العالمية لعباقرة الفن وقراءة الأمثلة الرفيعة من البيان الخالد والإطلاع على اتجاهات النقاد وأذواقهم وتطبيقاتهم.
5. العقل المتزن ونعني به العقل الذي يحكم في التناسب والقصد والترتيب والعلائق المشتركة بين السبب والنتيجة وبين الطريقة والغاية ومن أسباب إدراك الجمال أن للعقل دورا مهما في إيضاح الحقائق والاقتناع بحجج الناقد استحسانا أو رفضا.

6. العاطفة وهي الشعور الواقع على النفس مباشرة من طريق الحواس.
7. الملكة أو الموهبة الفطرية.
8. الحاسة الفنية التي يميز بها الجيد من الرديء من الكلام.
9. الموازنة بين النصوص الأدبية.

(عفيفي، 1987، ص9)، (الكسواني، 2010، ص29).

العوامل المؤثرة في التذوق

هناك مجموعة من العوامل المؤثرة في التذوق الأدبي يكون لها دور في تعيين سماته وترقيته أو تواضعه وتدنيه وهي :

1. **البيئة** : ويراد بها الخواص الطبيعية والاجتماعية التي تتوافر في مكان ما فتؤثر فيما تحيط به تأثيرات حسية ممتازة.
2. **الزمان:** ويقصد به العوامل المستحدثة التي تتوافر لشعب ما في مدة زمنية معينة.
3. **الجنس أو العرق** : وهو في أصله ثمرة المكان والزمان لان معنى الجنس أو الأصل الواحد جماعة سكنوا مكانا واحدا وخضعوا في حياتهم لعوامله عهودا طويلة فنشأت فيهم طائفة من العادات والأخلاق وطرائق الفهم والإدراك.
4. **التربية** : وتتناول آثار الأسرة والتعليم والتنشئة الخاصة .
5. **التذوق** : ويعد هذا العامل من أخص المؤثرات في التذوق والصقها بالناقد، وهو من عناصر الحياة العقلية ويختلف باختلاف الأفراد من الناحية الوجدانية.(إسماعيل، 1986، ص76)، (الصديقي، 1989، ص126).

مهارات التذوق الأدبي

لتحقيق التذوق الأدبي لنص أدبي لابد من توافر مهارات موضوعية يمكن الحكم بها على قدرة الطالب على تذوق نواحي الجمال، وتفيد المدرس في اختيار استراتيجيات التدريس التي تساعده في تحقيق مؤشرات الأداء المرغوبة، وتفيد مصممي المناهج في بناء منهج الأدب من تحديد الأهداف واختيار المحتوى المعبر عن هذه الأهداف وتحديد أساليب التقويم المناسبة، وهذه المهارات هي :

- تمثل الحركة النفسية في القصيدة .
- القدرة على استخراج البيت الذي يتضمن الفكرة الرئيسة في القصيدة.
- القدرة على إدراك اقرب الأبيات معنى إلى بيت معين.
- إدراك مدى ما بين الأبيات من وحدة عضوية ومابين الأفكار من ترابط.
- القدرة على اختيار العنوان المعبر عن أحاسيس الشاعر.
- إدراك مدى ما في الأفكار من عمق، وفهم المعاني المتضمنة التي يوحي بها قول الشاعر.
- فهم درجة التواؤم بين التجربة والصياغة وتوضيح ما في الأبيات من إسهاب وحشو.
- تمثل الجو النفسي في القصيدة، وإدراك مدى قدرة الأبيات على استثارته.
- القدرة على فهم مكونات الصورة الشعرية ومدى نجاحها في رسم الشخصيات.
- تحديد مدى المفارقة بين الصور الشعرية بعضها من بعض وكذا ما بين الأفكار من تناقض
- القدرة على إدراك مدى أهمية الكلمة في القصيدة .
- القدرة على إدراك اثر كل جزئية في استثارة الجو النفسي في القصيدة.

- القدرة على إدراك التناسب بين الكلمة والجو النفسي الذي تثيره القصيدة.
- القدرة على إدراك وضع القصيدة من تراث الشاعر.
- القدرة على استخراج الصفات التي يصف بها الشاعر نفسه أو يصف الأخر.
- القدرة على تحديد القيم الاجتماعية التي تشيع في القصيدة .
- القدرة على إدراك نجاح الشاعر في تبادل المحسوسات (تراسل الحواس).
- القدرة على فهم الرمز وتفسيره وإدراك المعاني الكامنة فيه .
- القدرة على اختيار اصدق الأبيات تعبيرا عن إحساس الشاعر وأقربها إلى الواقعية.
- القدرة على إدراك جمال التشبيه والصور البيانية في القصيدة والغرض البلاغي منها
- حساسية الطالب لوزن الأبيات وإدراك ما فيها من نشاز موسيقي.
- القدرة على ترتيب القصائد والأبيات بحسب جودتها.
- القدرة على اكتشاف العيب الموجود في الأبيات.
- القدرة على إدراك اثر القافية في جمال البيت.
- القدرة على تمثل الاتجاهات النفسية للشاعر من خلال أبياته.
- القدرة على الموازنة بين قصيدتين في غرض واحد وتوضيح أيهما أجود مع التعليل.
- القدرة على إدراك مدى نجاح الصورة الشعرية في التعبير عن أحاسيس الشاعر. (طعيمه، 1971، ص133)، (مدكور، 2009، ص213).

وهناك من صنف مهارات التذوق الأدبي على النحو الآتي :

1. **فهم النص الأدبي ويتضمن :**

- معرفة أولية عن صاحب النص وتأريخه.
- معرفة جو النص وما يتصل به، والعوامل المؤثرة فيه.
- معرفة المناسبة التي قيل فيها النص.
- معرفة معاني الكلمات الصعبة.
- قراءة النص قراءة متأنية.

2. **تذوق النص ويتضمن :**

- الإحاطة بقواعد اللغة لمعرفة أحوال الألفاظ.
- الإحاطة بعلم المعاني لمعرفة مدى مطابقة الكلام لمقتضى الحال.
- الإحاطة بعلم البيان لمعرفة إيراد المعنى بطرائق مختلفة.
- الإحاطة بعلم البديع لمعرفة وجوه تحسين الكلام.
- تحديد الفكرة الرئيسة في النص.
- تجزئة الفكرة الرئيسة إلى أفكار جزئية.
- تقصي المعاني الضمنية والمعنى العام.
- تحديد ما يهدف إليه المنشئ.
- استخلاص الدروس والعبر من النص.
- تمييز الرأي من الحقيقة.
- تمييز السبب من النتيجة.
- التفريق بين الواقع والخيال.

3. **مهارة تحديد مواطن الجمال وتتضمن :**

- تحديد مواضع الإيجاز والإسهاب في النص.
- بيان دلالات التكرار في الألفاظ والمعاني.
- دقة الإفصاح عن المعنى.

- إدراك القيمة الجمالية في الكلمات والعبارات.

4. **مهارة تحديد الصور الفنية وتتضمن :**
- بيان الصور الفنية في النص.
- بيان أهمية الصورة الفنية في التعبير.
- تعرف مواضع الخيال ومستوياته.
- تفسير المحسنات البلاغية.
- تحديد المؤثرات اللفظية.

5. **مهارة تفسير القيم والاتجاهات وتتضمن :**
- إدراك قيمة الكلمات والعبارات.
- تفسير الحالة النفسية للمنشئ.
- بيان مسوغات التقديم والتأخير.
- تفسير المعنى العام في ضوء موسيقى النص وإيقاعه.
- توضيح مدى نجاح الصورة الأدبية في التعبير عن قيم معينة.

6. **مهارة تقويم النص وتتضمن :**
- فكرة النص وأهميتها.
- تسلسل أفكار النص وترابطها ومدى توافقها مع الواقع.
- قدرة الأديب أو الشاعر على التعبير عما أحس به وصدق عاطفته.
- سعة خيال الأديب وقدرته على تصوير العصر الذي ينتمي إليه.
- مدى التمايز بين أسلوب الأديب أو الشاعر وأسلوب الآخرين.

(عطية، 2009، ص255).

الذكاءات المتعددة والتذوق الأدبي

3

المبحث الثالث

دراسة تطبيقية

المبحث الثالث

دراسة تطبيقية

اثر اساليب متنوعة مبنية على اساس الذكاءات المتعددة في التحصيل والتذوق الادبي في مادة الادب والنصوص لدى طلاب المرحلة الاعدادية

الفصل الاول: التعريف بالبحث

مشكلة البحث

إن حال العربية في مدارسنا بل حتى في جامعاتنا لا يحقق الأهداف المرجوة فالكثير من أبناء العربية يتخرجون في المدارس الثانوية، والإعدادية وهم غير مؤهلين للكتابة والإلقاء بلغة عربية فصيحة خالية من الأخطاء التركيبية والمعنوية، وتعود هذه الظاهرة إلى أسباب كثيرة منها ندرة المدرس الكفء، والمنهج المبني على أسس علمية وتربوية، زد على ذلك أن الطريقة السائدة هي طريقة المحاضرة التقليدية المستندة إلى الفلسفة التربوية القديمة التي تعتمد النظر إلى المدرس على انه مركز الفاعلية ومصدر المعرفة والعلوم، إذ يتولى المدرس نقل المعلومات إلى الطلاب في وقت قليل، وأما الطلاب فيكونون في حالة من الإصغاء والصمت ونادرا ما يلحظ تفعيل دور الطلاب في العملية التربوية التعليمية في النقاش والحوار، وبناء على ذلك أصبحت المحاضرات والدروس تتسم بالجمود والسلبية وتبتعد عن محور العملية التعليمية. (شاهين، 1986، ص240)، (جرادات، د. ت، ص 79).

إن المتتبع تدريس الأدب والنصوص في مدارسنا يلحظ بوضوح ضعف الطلاب في فهم النص الأدبي الذي يقدم لهم، وتعثرهم في تذوقه. زيادة على أن النمط السائد هو الحفظ والتلقين مما يضعف روح الإبداع ، والتذوق. (العيساوي، 2005، ص50)، فلم يعد النص الأدبي واحة يلقي الطالب جسده المنهك على عشبها طلبا للراحة، إذ إن هناك إشكالية ضبابية كثيفة تحيط بالنص الأدبي وتحول دون النفاذ إليه، ويتجلى ذلك في المنهج فهناك إسراف في اختيار النصوص المحملة بالكلمات الصعبة والتراكيب الغريبة وأنواع المجاز التي لا يقوى الطالب على فهمها، والموضوعات المختارة لا تثير في نفس الطالب عاطفة أو انفعالا أو حماسا، وان بعض النصوص فيها تكلف في الخيال وعدم انسجام في الصورة الشعرية أو النثرية، إذ لم تكن تعبيرا عن تجربة شعورية صادقة ولم يعبر عنها بطريقة موحية، زد على ذلك خلو أكثر النصوص المختارة من الحركة والحوار. (مدكور، 2007، ص 213). أما معالجة هذه النصوص فلا تعدو أن تكون معالجة شكلية، قائمة على قراءة تغلب على التحليل الأدبي للنص في حين أن القراءة والتحليل مدخلان مهمان معا لفهم النصوص الأدبية وتذوقها. (عصر، 2000، ص 195)، فالنصوص الأدبية التي تقدم للطلاب تقدم لهم بطريقة لا تترك أثرا عميقا في نفوسهم، وهم لذلك لا يجدون رغبة في متابعتها فينصرف همهم الوحيد إلى حفظها ثم استظهارها بعد ذلك. (احمد، 1988، ص 204).

إن اقتصار المدرس على الطريقة التقليدية في التدريس القائمة على الحفظ الببغاوي للنص الأدبي من الطلاب والاختبارات الإجبارية، إذ تدرس النصوص الأدبية وكأنها مسألة رياضية قائمة بذاتها يمكن التوصل إلى حلولها بمعادلات شكلية جامدة يؤدي إلى إعاقة الإبداع لدى الطلاب، فيكون الطالب سلبيا لا يسأل ولا يناقش ولا يترك له مجال يعبر عما يفهم، ولا تعمل على إيجاد صلة عاطفية بين النص وقلوب الطلاب، ولا تكشف لهم عما يفيض به النص من ألوان الجمال الفني الذي يستميلهم ويحملهم على الإقبال عليه، وهذا من شأنه أن

يؤدي إلى قتل التذوق الأدبي لدى الطالب ولا يساعده على تنمية مهاراته العقلية العليا ولاسيما مهارة التفكير الإبداعي، وهذا الضعف في التذوق الأدبي أكدته بعض الدراسات العلمية منها على سبيل المثال دراسة (طعيمة، 1971، ص 133)، و(التميمي، 2001، ص73).

إن هذا الضعف ناتج عن قلة إطلاع قسم من المدرسين على أساليب التدريس الحديثة التي تنسجم مع محتوى المادة، وأهدافها المنشودة، وان الحقائق التي تقدمها الطرائق التقليدية تبقى مزعزعة في الذهن، لان الطالب لم يبذل جهدا في اكتشافها، وإنما كان موقفه يتسم بالسلبية. (الخوالدة وآخرون، 1993، ص292).

وانطلاقا من هذه المشكلة أراد الباحث التحقق من فاعلية أساليب متنوعة مبنية على أساس الذكاءات المتعددة في معالجة النصوص الأدبية.

أهمية البحث

اللغة من أعرق مظاهر الحياة الإنسانية، إذ هي مكون من مكونات الحضارة، وصانعة الرقي والتقدم، فهي تؤلف الحد الفاصل بين شعب وشعب، وبين أمة وأمة، وبين حضارة وحضارة لان الأفراد الذين يتكلمون لغة واحدة لا يتفاهمون بيسر وسهولة فحسب وإنما هم قادرون على أن يؤلفوا مجتمعا إنسانيا موحدا متجانسا لأن اللغة هي قوام الحياة الروحية، والفكرية، والمادية، بها يُعَمِّق الإنسان صلته وأصالته بالمجتمع الذي يولد ويعيش فيه، إذ تخلق اللغة من أفراده امة متماسكة الأصول موحدة الفروع، وكلما كان الإنسان متمكنا من اللغة عارفا بأساليبها وسننها كان اقدر على التعبير عن مشاعره، وأفكاره وأقوى على إفهام الآخرين مراده ومراميه. (الفحام، 1998، ص98).

اللغة ليست مجرد وسيلة التفكير والتعبير والاتصال وإنما هي منهج ونظام للتفكير والتعبير والاتصال، وهي ليست مجرد شكل موضوع أو مجرد وعاء

خارجي لفكرة أو لعاطفة أو لقيمة، إنها علاقة دالة في الكلمة المفردة أو بينها وبين غيرها من الكلمات بما يشكل نظاما ونسقا خاصا له قوانينه الداخلية الخاصة، وهذا هو السر في أن أهل كل لغة يهتمون بدرجات متفاوتة في تعليم الناشئة قواعد لغتهم، أي نظامها الرمزي، والصوتي، والدلالي. (مدكور، 2007، ص111).

إن الوظيفة الرئيسة للغة هي الإبلاغ المقصود أو التوصيل فمن طريقها توارثت البشرية خبرة الأجيال السابقة من معارف واكتشافات وبها تصرف أصغر شؤونها اليومية وأعظمها شأنا وليست هذه الوظيفة هي كل ما تؤديه اللغة ؛ بل هي تعبير عن العواطف والأحاسيس والمشاعر ولها وظيفة جمالية تتمثل فيما ينتجه الفرد من أدب في قوالب لغوية تعكس انفعالاته وأحاسيسه وتجاربه. (الحمداني، 1982، ص5).

اللغة العربية واحدة من أعظم اللغات التي عرفها الإنسان، ومن أوسعها تصرفا واشتقاقا، وقد نالت حظا كبيرا من العناية، ويتجلى ذلك بشكل واضح في هذه المكتبة اللغوية التي أبدعتها عقول أجناس شتى ذابت في الحضارة الإسلامية، إذ فتحت العربية صدرها لتراث الإنسانية الخالد ومعارفها، وبهذه اللغة نزل القرآن الكريم بتعبيره الفني، فكل لفظة، وكل حرف وحركة فيه وضع وضعا فنيا مقصودا لأداء وظيفة معينة، ويتجلى ذلك في النسيج القرآني الذي تحدى العرب بأن يأتوا بمثله، قال تعالى: ﴿ قُل لَّئِنِ ٱجْتَمَعَتِ ٱلْإِنسُ وَٱلْجِنُّ عَلَىٰٓ أَن يَأْتُوا۟ بِمِثْلِ هَٰذَا ٱلْقُرْءَانِ لَا يَأْتُونَ بِمِثْلِهِۦ وَلَوْ كَانَ بَعْضُهُمْ لِبَعْضٍ ظَهِيرًا ﴾ *.

إن من دواعي الاعتزاز باللغة العربية أنها لغة التنزيل قال تعالى: ﴿ إِنَّآ أَنزَلْنَٰهُ قُرْءَٰنًا عَرَبِيًّا لَّعَلَّكُمْ تَعْقِلُونَ ﴾ **، وقال تعالى: ﴿ نَزَلَ بِهِ ٱلرُّوحُ ٱلْأَمِينُ ﴿١٩٣﴾ عَلَىٰ قَلْبِكَ لِتَكُونَ

* الإسراء: 88.

** يوسف: 2.

مِنَ ٱلْمُنذِرِينَ ﴾ ***، إذ قدر الله سبحانه وتعالى لها أن تكون لغة كتابه، وترجمان وحيه، وبلاغ رسالته فاشتملت على العالَمين الحسي، والعقلي مصورين في كلمات وآيات، وجوزيت على هذا خلودا ما خلد الإنسان عقلا وقلبا وما استقام له إدراك، وقد تقلب الزمن وتوالت المحن والعربية ناضرة، إذ استطاعت بقوتها وأصالتها ومقاومتها الأخطار التي تصدت لها أن تكون مستودع تراث الأمة وموحدة لكلماتها. (حسين، 1927، ص63).

إن اللغة العربية حالها حال لغة أية امة لابد أن تخضع لنواميس الوجود من ضعف وقوة، وجمود وحركة، وانتكاس وتقدم وازدهار، وقد يطوف فيها من الأحداث والعواصف ما يبعث فيها الموت ويسلط عليها الفناء، وقد تواتيها أسباب الحياة وعناصر القوة ذلك لأنها ترجمان القلوب وحديث النفوس والأداة المعبرة عما تنطوي عليه الضمائر من فكرة أو خاطرة، فهي اللسان المعبر عن التفكير والمفصح عن العمل والحامل لإنجازات أهلها وتطلعاتهم. (خفاجي، 1980، ص38)، وبما أنها تعبير اجتماعي، لذا يتغير مفهومها بتغير المجتمع، لذلك يختلف حظ الألفاظ من الشيوع والاستعمال في كل عصر بحسب ملاءمتها لمقتضياته فيموت بعضها أو يشيع بعضها الآخر، إذ إن الكلمة تكتسب قدرتها على الإيحاء من استعمالها في مواقف معينة من الحياة، فإذا فقدت اتصالها بهذه المواقف فقدت قدرتها على الإيحاء.

اللغة العربية هي القالب الذي تسكب فيه الخواطر والأفكار، فهي أهم عناصر الإبداع الأدبي ووسيلة الأديب والبوابة التي يدلف منها النص إلى عالمه الرحب، وموسيقاه وألوانه وفكره والمادة الخام التي تشكل منه كائنا ذا ملامح وسمات كائنا ذا نبض وحياة. (عيسى، 2009، ص11)، ولما كانت اللغة مجالا يعمل الأدب فيها عمله فهو لا يأخذها مأخذ المادة المصنوعة، بل يدخل اللغة حيز

*** الشعراء: 193 – 194.

الإمكان، فاللغة في حقيقتها نشاط إنساني خلاق ولعل الاستعمال الأدبي لها اقرب الاستعمالات إلى طبيعتها، والأدب ليس ضربا من الإيقاع والموسيقى فحسب، وإنما هو إبداع لغوي وهنا تكمن ماهية الأدب الخلاقة التي تعيد بناء العالم من وجهة نظر ذاتية. (لطفي، 1969، ص220)، (مندور، ص98).

إنَّ الأدب في نصوصه الشعرية والنثرية ما هو إلا تعبير أداته اللغة، لان الأدب الهادف الملتزم معبر عن واقع الحياة بخيرها، وشرها، حلوها ومرها، ومصور النفس البشرية بفضائلها ورذائلها، وقبحها وجمالها.

يمثل الأدب فن التعبير الجميل وجملة الآثار المكتوبة بأسلوب جميل، إذ انه تجربة إنسانية يرصدها الأديب بوساطة اللغة وبأبعاد محددة وبشكل وأسلوب فنيين يؤديان وظيفة التعبير عن قضايا البشرية الخاصة والعامة، إذ انه رأس الفنون ويحتوي على ألوان من صنع الخيال وموسيقى ألفاظ متناغمة ومتجاوبة ومنتظمة وعليه قالوا: " اطلبوا الأدب فانه مادة للعقل ودليل على المروءة وصاحب في الغربة ومؤنس في الوحشة وحلية في المجلس ويجمع لكم القلوب المختلفة ". (ابن عبد ربه، 1956، ص421)، فالأدب جمال في الفكرة، وفي الخيال، وفي الأسلوب بما فيه من وزن وقافية وأحاسيس وما فيه من محسنات بديعية، ودقة في التعبير، وعمق في التفكير، وجمال في العرض، إذ يعنى بجمال الروح مثلما يعنى بجمال الطبيعة، فهو يؤثر في شعور القراء وإحساساتهم، فكثير من الحقائق التي يعرضها الأديب تجعل القارئ يرضى أو يسخط، يحب أو يكره، يقبل أو ينفر من هذا العمل، ومن الأفكار الواردة فيه، وكلما اتسم قول الأديب بالصدق الفني استجاب له القارئ بالدرجة نفسها، ولعل اصدق الشواهد على صدق عاطفة الحب ما قاله حسان بن ثابت مادحا الرسول (صلى الله عليه واله وسلم):

وأحسنَ منك لم تر قط عيني   وأجملَ منكَ لم تلدِ النساءُ

خُلقـتَ مـبرأً مـن كـل عيـبٍ   كأنَّك قـد خُلقتَ كما تشاءُ *

وللأدب دور في تنمية القيم في نفوس الناشئة وذلك من طريق تقديم النماذج والمثل العليا التي تدعو إلى التحلي بالفضائل والبعد عن الرذائل نتيجة لما يتضمنه الأدب من حكم وأمثال وعبر تحض على التحلي بمكارم الأخلاق، فتتهذب نفوسهم، وتصفو أرواحهم، ولعل من بين القيم التي ينشدها فن الأدب على سبيل المثال لا الحصر قيمة القناعة ، قال أبو تمام الطائي:

لا تأخـذني بالزمـانِ فليسَ لـي   تبعا ولستُ على الزمان كفيلا

مَنْ كان مرعى عزمِهِ وهمومِهِ   روضُ الأماني لم يـزلْ مهـزولا

لو جازَ سلطانُ القنوعِ وحكمُه   في الأرض ما كان القليلُ قليلا

الـرزقُ لا تحـرصْ عليـه فانـه   يـأتي ولم تبعـثْ إليـه رسـولا **

والأدب بوصفه فَنًّا له خصوصيته التي تميزه من سواه من أفعال التواصل عامة واللساني خاصة في بناء معناه، إذ انه يؤدي إلى قلق تواصلي دائم لكونه يمثل بنية الانزياح * المستمر التي تنبذ الركون إلى جاهزية المعنى وقيمته التواصلية وهذا ما يجعل من الطريق المفضية إلى ذلك المعنى غير يسير على الرغم من كون إجراءات المقترب السيميائي** لابد من أن تصب في بوتقة المعنى. (محمد، 2004، ص19).

---

* ديوان حسان بن ثابت، شرح عبد مهنا، دار الكتب العلمية، بيروت، د ت، ص21.

** ديوان حبيب بن أوس الطائي، شرح شاهين عطية، بيروت، 1968، ص 214.

* المقترب السيميائي: مركب ثنائي من دال ومدلول وكلاهما نفساني في طبعه وهذا المركب يمثل دلالة جديدة تحل محل شيء آخر بوصفها بديلاً عنه. (يوسف اسكندر، الاتجاهات الشعرية الحديثة، الأحوال والمقولات، دار الشؤون الثقافية، بغداد، 2004، ص173).

إن النص الأدبي في جوهره ما هو إلا مجموعة من الكلمات التي ترص وتصف بطريقة خاصة بحيث يعبر المبدع من طريقها عن حالته الشعورية أو يعبر عن حالته النفسية، والكلمات في العمل الأدبي أشبه ما تكون بضوء سراج يخرج منه ويظل يتسلل حتى يصل إلى نفس القارئ فيفعل في نفسه الأفاعيل التي تتقارب أو تتباعد مع ما عبر عنه الأديب، فالكلمة المكتوبة أو المسموعة يمكن أن تستثير لدى القارئ أو السامع الاستجابات نفسها على نسق ما تستثيره مسمياتها، أي إن الكلمة تستطيع أن تحل وظيفيا محل مسماها، فكلمة (تفاح) تستثير لدى السامع استجابة اشتهائية كما يثيرها التفاح نفسه. (سمك، 1998، ص 25)، وللكلمة أثر في المتلقي وذلك ما يؤكده الحديث الذي دار بين معاوية بن أبي سفيان وشريك بن الأعور، إذ قال معاوية: والله انك لشريك، وليس لله من شريك، وانك ابن الأعور، والصحيح خير من الأعور، وانك لدميم، والوسيم خير من الدميم، فبم سودك قومك فقال له شريك: والله انك لمعاوية، وما معاوية إلا كلبة عوت فاستعرت فسميت معاوية، وانك ابن حرب، والسلم خير من الحرب، وانك ابن صخر، والسهل خير من الصخر، وانك ابن أمية، وما أمية إلا امة صغرت فسميت أمية فكيف صرت أمير المؤمنين فقال معاوية: أقسمت عليك إلا ما خرجت عني فخرج وهو يقول:

أيشتمني معاويةُ بن حربٍ	وسيفي قاطعٌ ومعي لساني
وخلفي مِنْ ذوى عمي ليوثٌ	ضراغمةٌ تهشُّ إلى الطعان

(إبراهيم، 2003، ص 46).

الأدب يمثل التعبير الأسمى والأجمل عن فكر الأمة وحياتها وطموحاتها وقيمها، وهو تعبير من إنشاء العقل والخيال معا على أيد أفراد تجلت فيهم وتوهجت في أعماقهم ملامح أمتهم وخصوصيتها، فهو الحافظ الكاشف للقيم الثابتة في الإنسان والأمة والحامل الناقل لمفاتيح الوعي في شخصيتها. (الحكيم، 1966، ص23).

ولما كان الأدب يمثل رغبة الإنسان في التكامل والاندماج وجدانيا مع الآخرين لان رغبة الإنسان في أن يزيد ويكتمل تدل على انه أكثر من مجرد فرد فهو يشعر بأنه لا يستطيع الوصول إلى هذه الكلية إلا إذا اطلع على تجارب الآخرين التي هي تجاربه، ومع ذلك فان ما يعده الإنسان بمثابة ملكة المتوقع يتضمن كل ما تستطيعه الإنسانية بجملتها، والأدب هو الأداة اللازمة لدمج الفرد بالمجموع، فهو يعكس قدراته في الاتحاد بالآخرين وفي مشاطرتهم تجاربهم وأفكارهم لذا نستطيع من طريق درس الأدب أن نغوص في أعماق النفس البشرية وان نكشف عن الميول والدوافع التي تؤثر في الشخصية، وأن نكشف عن ترددات القوة والضعف التي تنتاب النفس الإنسانية وكيف تعبر عن مشاعرها وانفعالاتها في لحظات مواجهة الموت أو الرحيل المفاجئ لأحد الأحبة أو عندما يداهم الأمة خطر جسيم يهدد كيانها، إذ انه يصور الواقع الملموس أو المحتمل وقوعه بإبداع جمالي فني وبأسلوب مبتكر وعناصر جمالية مؤثرة. (ارنست فيشر، د. ت، ص 9).

إن التراث الأدبي حافل بمثل هذه المواقف الانفعالية فالإنسان بلا أدب شخص بلا روح، فالأدب له الأثر في تهذيب النفوس وإرهاف الحس وإنماء الذوق وإثراء اللغة وتوجيه السلوك وتنمية القيم الفاضلة فهو مادة تعليمية ومادة لغوية وثقافة إنسانية وذلك لأن التعليم يهدف إلى تعديل السلوك، والأدب كفيل بتعديل جانب كبير من السلوك الإنساني لما يبث من قيم وعادات وطرائق تفكير، ومن طريقه تكتسب المعارف وتبنى القيم والاتجاهات وتنمى المهارات. (عطية، 2006، ص300). لذا قيل أن الأدب يعصم صاحبه من ذلة الجهل ويروض الأخلاق ويلين الطبائع ويعين على المروءة وينهض بالهمم إلى طلب المعالي والأمور الشريفة. (الهاشمي، 2007، ص14).

إنَّ العمل الأدبي أشعراً كان أم نثراً يتألف من مجموعة من العناصر يرتبط بعضها ببعض ويؤثر أحدها في الآخر وهذه العناصر هي العاطفة، والخيال،

والفكرة، والأسلوب، والموسيقى، فالأديب لا يقصد إلى مجرد الإثارة أو بعض الانفعال في نفس قارئه أو سامعه، وإنما يرمي إلى تسجيل بعض الحقائق الإنسانية التي من شأنها إغناء الفكر وإمتاع الذهن وتبصير الناس بحقائق الحياة وأسرارها، وهو لذلك يتجه إلى عقل القارئ بالثقافة والإفادة والى عواطفه بالتأثير. (عفيفي، 1978، ص22).

إن توافر هذه العناصر (العاطفة، والخيال، والفكرة، والأسلوب، والموسيقى) في النصوص الأدبية تجعل الطالب يتذوقها فتنفس عن عاطفته وتخفف عن كربته وتزيد من فرحته وتواسيه في مصائبه وتزيد من تلذذه بالحياة وتوسع من فهمه إياها والصبر عليها وتقوي من رجولته واستقلاله وكرامته والاتصال بها ينمي ذوق الطالب، فتربو عنده ملكة التخيل والحفظ والتذكر وتعويد الطالب القراءة الصحيحة والأداء الجيد والقدرة على التعبير الجيد. (النويهي، 1969، ص2).

وبناء على ما تقدم لا بد من استقصاء النصوص واستقرائها لإزاحة ما خفي من تجارب الفنان بوصفه يعكس الضمير الجمعي لتكوين حياة الإنسان الواعية ويستدعي أسرار الحياة الخفية لاستشراف المستقبل الذي يقترن بالدعوة إلى التعبير المستمر والتحول الدائم وتقصي الحقيقة، وعلية فان الأدب عامة والشعر خاصة أكثر فلسفية من التاريخ كما قال أرسطو لان التاريخ يحكي أشياء قد وقعت بينما الأدب يتناول ما يحتمل الوقوع جامعا بين صفة العمومية والاحتمال. (رينيه ويلك، 1991، ص41).

إن دراسة النص الأدبي تنمي لدى الطلبة القدرة على التحليل والفهم والاستنتاج والتذوق والدقة في الحكم زيادة على أن التفاعل مع النصوص الأدبية يكشف مواطن الجمال فيها فتتكون لدى الطلاب الرغبة في الإطلاع على ما في الكتب الأدبية من ثروة فتنمي ذوقهم وتربي شعورهم وترقي عاطفتهم، فهو يوسع نظرة الطلاب للحياة فيفهمون أنفسهم ومحيطهم والتراث الذي خلفه لهم الآباء

والأجداد فتنمو القدرة الإبداعية في نفوسهم لان احتكاكهم بالنصوص الأدبية والتفاعل معها وفهمها ونقدها وتذوقها كل ذلك يمدهم بالمعرفة وتنمية الإحساس الجمالي في نفوسهم ليصبحوا مواطنين صالحين. (السيد، 1980، ص6).

ويعد درس الأدب والنصوص – إنْ درس بطريقة محببة وأسلوب مشوق – الفرصة المحببة للطلاب في المراحل الدراسية المختلفة ففيه تستريح عقول الطلاب وتنطلق في التفكير من وقع التعريفات العلمية الصارمة التي تستبد بالذهن وتثقل الفكر ويقال إن عقولنا تحتاج إلى الخيال لسد ثغرات الواقع بمعنى أن الإنسان بحاجة ماسة إلى التخيل والتأمل ويجد ذلك في الأدب بشكل عام والشعر على وجه الخصوص. (العزاوي، 1988، ص6).

ولعل من أهم فوائد درس الأدب والنصوص هو تنمية التذوق الأدبي وهذه الملكة لا تحصل بمعرفة طائفة من القواعد والقوانين، ولكنها تحصل بقراءة الجيد من المنظوم والمنثور والتفطن إلى خواص الحسن والقبيح في الأدب ويتمثل هذا التذوق في استجابة المتلقي المبررة للعمل الأدبي سواء أكان بالقبول أم الرفض، والتذوق محصلة عوامل كثيرة منها ما يتعلق بالمستوى اللغوي عند الطلبة وقدرتهم على استعمال اللغة فهما وإفهاما، والذوق السليم يساعد على تقدير الإنتاج الأدبي ويجعل القارئ نشطا يشعر بقيمة النص الأدبي ويستمتع بجماله. (الجمبلاطي، 1975، ص302).

إن تربية التذوق من أهم ما تتجه إليه شعوب العالم المتحضر الآن فلم تعد النظرة إلى التذوق مجرد نظرة إلى شيء يدخل دائرة الترف بعده وسيلة تسلية الإنسان وإنما النظرة إليه تؤكد انه شيء من مقومات وجوده، إذ يستحيل أن يكون الإنسان إنسانا من دون تذوقه مفردات الكون من حوله، وخير ما يؤكد ذلك أن الفن عامة والأدب خاصة يمثلان جانبي الحياة أو إنهما الحياة بكل ما تحمله هذه الكلمة، فالصلة بين الأدب والحياة تظهر في كون الأدب نقدا للحياة أو توصيفا لها، وبناء عليه فان الفنون عامة ومن بينها الأدب تتضمن قيما

جمالية، والأدب من أغنى الجوانب التي تتضمن تلك القيم، فكما أن للأدب رسالة هي تهذيب الشعور والأخلاق وتنقية النفس من أدرانها فان تذوق العمل الأدبي يساعد على ترقية الحياة عموما.

لما كان التذوق مزيج من العاطفة والعقل والحس، لذا فانه يختلف باختلاف عواطف الذين يتناولونه، وباختلاف عقولهم وحواسهم، وهو في أصله هبة طبيعية توجد في النفوس التي لديها الاستعداد إلى التذوق، ثم يمكن تنمية هذا التذوق وتهذيبه بالتربية الصحيحة. (الخالدي، د. ت، ص56).

ولما كان التذوق في أصله هبة طبيعية ينمى ويهذب بالتربية الصحيحة فلابد لتكوين التذوق وتهذيبه من وجود أساس في النفوس يمكن تحويله إلى فعل يقول لاسل آبركرومبي: " إن دولة الأدب تحتلها ملكات ثلاث: الأولى ملكة الإنتاج أو الإنشاء والثانية ملكة التذوق والثالثة ملكة النقد ". (آبركرومبي، 1986، ص37).

فإذا كانت ملكتا الإنشاء والتذوق طبيعيتين وإذا كان النقد عاجزا تماما عن إيجادهما فان معنى ذلك أن الذوق الأدبي طبيعي في أصله وان النقد يتكئ عليه مع قوانينه المنطقية الخاصة، لذلك كانت الدراسة الأدبية عند غير الموهوبين قليلة الفائدة في حين أنها لم تبلغ بسواهم درجة النبوغ. يقول ابن الأثير: " اعلم أن مدار البيان على حاكم الذوق السليم الذي هو انفع من ذوق التعليم.... فان الدربة والأمان أجدى عليك نفعا وأهدى بصرا وسمعا وهما يريانك الخبر عيانا ويجعلان عسرك من القول إمكانا وكل جارحة منك قلبا ولسانا فخذ من هذا الكتاب ما أعطاك واستنبط بإدمانك ما أخطاك وما مثلي فيما مهدته لك من هذه الطريق إلا كمن طبع سيفا ووضعه في يمينك لتقاتل به وليس عليه أن يخلق لك قلبا فان حمل النصال غير مباشرة القتال ". (ابن الأثير، د. ت، ص3).

وبناء على ما تقدم فان الذوق السليم عدة الناقد ووسيلته الأولى فإليه يرجع إدراك جمال الأدب والشعور بما فيه من نقص واليه نلجأ في تعليل ذلك وتفسيره،

وبه نستعين في اقتراح أحسن الوسائل لتحقيق الخواص الأدبية المؤثرة، والذوق ينفع في إنشاء الأدب فان ما ينشئه الكاتب أو الشاعر ثمرة ذوقه الأدبي وصورته الحقيقية، زد على ذلك أن اختيار النصوص الأدبية متأثر بالذوق، وذو الذوق الجميل يختار الأدب الجميل، يقول ابن خلدون: " فملكة البلاغة في اللسان تهدي البليغ إلى جودة النظم وحسن التركيب الموافق لتراكيب العرب في لغتهم ونظم كلامهم ولو رام صاحب هذه الملكة حيدا عن هذه السبل المعنية والتراكيب المخصوصة لما قدر عليه ولا وافقه عليه لسانه لأنه لا يعتاد ولا تهديه إليه ملكته الراسخة عنده وإذا عرض عليه الكلام حائدا عن أسلوب العرب وبلاغتهم في نظم الكلام أعرض عنه ومجه وعلم انه ليس من كلام العرب الذين مارس كلامهم وربما يعجز عن الاحتياج، لذلك ما يصنع أهل القوانين النحوية والبيانية فان ذلك استدلال بما حصل من القوانين المقادة بالاستقراء، وهذا أمر وجداني حاصل بممارسة كلام العرب حتى يصير كواحد منهم ". (ابن خلدون، د. ت، ص562).

وتتجلى قيمة التذوق الأسمى في إجلاء بصر القارئ وتنقيته وتوجيهه نحو الجميل الفطري، فالتذوق الأدبي هو القوة التي نستطيع بها تقدير العمل الأدبي وتمييز قيمه الجمالية من غيرها من القيم، انه ميزان الجمال ومحكمه، فالعبقرية الأدبية أو الفنية تنتج الجمال والتذوق يتلقاه ويحتضنه، ويكشف عن مواطنه ويتحرى مظانه ويتعهده بعنايته ويكلؤه برعايته. (ادهم، 1979، ص111).

والجمال فطرة في أساسه ويحتاج إلى التمرس والتعود عليه وممارسة تذوقه حتى يصبح عادة يغلب عليها الاكتساب، ولما كان أساسه فطرة، لذا فان التذوق فطرة تغذى وخبرة تزداد عمقا واتساعا بقدر ما لدى الفرد من ذوق مرهف وثقافة واسعة. (عطا، 2006، ص349)، وان إقبال الناس على تذوق الأدب في كل زمان ومكان دليل على حب الناس للجمال في مظاهره كلها بصفة عامة وفي

أشكاله الفنية بصورة خاصة، فعملية التذوق الجمالي حركة مستمرة من العمل الأدبي إلى نفس المتذوق، ومن نفس المتذوق إلى العمل الأدبي حتى يقوم التناسب أو التوازن بينهما فتتم التجربة الذوقية أو الجمالية.

إن للتذوق أهمية في الدراسات اللغوية والأدبية والنقدية فلا تكفي الملاحظة والتسجيل وحدهما في البحث، وإنما يجب أن يستعمل الباحث قواه العقلية وحواسه وذوقه في دراسة النصوص الأدبية، فالتذوق في مجال الحكم على النصوص الأدبية أمر لابد منه على أن يكون تذوقا فاعلا ومؤثراً، ولقد أدرك نقاد العرب هذه الحقيقة فقال ابن سلام الجمحي في طبقات الشعراء: " قال قائل لخلف إذا سمعت أنا بالشعر واستحسنته فما أبالي ما قلت فيه أنت وأصحابك، فقال: إذا أخذت أنت درهما فاستحسنته، فقال لك الصراف انه رديء، هل ينفعك استحسانك له " ؟.(الجمحي، 2001، ص 27 - 28)، وهنا يدرك ابن سلام حقيقتين أساسيتين من حقائق النقد الأدبي أحداهما اعترافه بمبدأ التذوق والتأثر، والأخرى الحد من هذه التأثرية وعدم الخضوع إلا لما كان منها مدربا، فليس مجرد الاستحسان عنده كافيا للحكم بالجودة وإنما ينبغي أن يصدر الاستحسان ممن هو أصيل في هذا الفن عارف به.

إن الأساس في النقد هو القدرة على اختيار قصيدة جيدة وإهمال أخرى رديئة، وان أي اختيار يتعرض له الناقد إنما هو في قدرته على تفضيل قصيدة جيدة وفي الاستجابة الصحيحة لخلق فني جديد، ومما جاء في الموروث الأدبي أن الحجاج أوفد جريرا الشاعر إلى عبد الملك بن مروان ومعه رسالة يحثه فيها على الاستماع إلى قصيدة لجرير في مدح الخليفة، فلما دخل جرير عليه واستأذنه في الإلقاء أبى أن يأذن له وقال: ما عساك أن تقول فيّ بعد قولك في الحجاج ؟. إنما أنت للحجاج، ولكنه عاد فأذن له فأنشد قصيدة يمدحه فيها مطلعها:

أَتصحُو أم فؤادُكَ غيرُ صاحِ ... عَشِيَةَ هَمَّ صحبُكَ بالرواحِ

فقال له عبد الملك: بل فؤادك أنت، فلما بلغ الشاعر قوله:

أَلَسْتُمْ خَيرَ مَنْ رَكِبَ المطايا   وأندى العالمينَ بطونَ راحِ *

تبسم عبد الملك وقال: كذلك نحن، وما زلنا كذلك.(العشماوي، 2009، ص387).

لقد بدا من تذوق الخليفة القصيدة انه استثقل من الشاعر أن يواجهه ابتداء بالبيت الأول، واستحسن البيت الثاني وطرب له، وأعجب بما أشتمل عليه من المعاني، فالشاعر لم يكن موفقا في اختيار البيت الأول، لأنه لم يراع مقتضى الحال، واستحسن عبد الملك البيت الثاني لما اجتمع فيه من سمو المعنى وجمال اللفظ فقد جعلهم في الحرب أشجع الناس وفي السلم أكرمهم واستعان بأسلوب الاستفهام الذي يفيد التقرير وأحسن المقابلة بين الشجاعة في الحرب والكرم في السلم.

نتلمس من ذلك أن للتذوق دوره الفاعل في قضية التمييز بين التجربة الأدبية الجيدة والأخرى الرديئة، ولكن التذوق وحده ليس نقدا أدبيا ولا يمكن أن يكون كذلك، إلا إذا صاحبته موهبة ودراسة وممارسة عندئذ سيكون للحكم النقدي قيمته النقدية والحضارية. (غزوان، 1985، ص13).

ولكي يؤدي الأدب دوره في التأثير في المتعلم ينبغي لنا إعداد مدرس حاذق يعشق النص الأدبي ويتفاعل معه ويتذوق الجمال فيه فان لم يكن كذلك لا يمكن حمل الطالب على فهم الأفكار، وتذوقها، فقد قيل فاقد الشيء لا يعطيه.

إن نمو التذوق الأدبي والتعبير الجمالي الموجه، إذ يستشعر الفرد مظاهر الجمال والإبداع الإلهي في الكون ويستمتع بها ويعبر عنها هو احد الأهداف الرئيسة التي تنادي بها المؤسسات التربوية والتعليمية. (المنظمة العربية للتربية

---

* ديوان جرير، شرح مهدي محمد ناصر، دار الكتب العلمية، بيروت، 1986، ص 73.

والثقافة، 1972، ص69). لذا أصبح لزاما على المؤسسات التربوية والتعليمية التركيز في أساليبها التدريسية على بث روح الابتكار والإبداع عند الطلبة وتشجيعهم على الأعمال الإبداعية مهما كانت مستوياتها، وإذا ما توقع المدرسون من الطلبة أن يفكروا بطريقة إبداعية فان عليهم أن يعطوهم الحرية في البحث والتقصي والتأمل والتخطيط للأنشطة التعليمية في المؤسسات التربوية والتعليمية، ومن اجل أن يحقق التدريس أهدافه المرجوة ينبغي للمدرس أن يتبع أكثر من أسلوب تعليمي وبذلك يحقق الهدف المنشود في اقل وقت وبأيسر جهد يبذله المدرس والطالب.

تشكل طرائق التدريس عصب عملية التعليم والتعلم ومن دونها لا يمكن نقل المادة الدراسية إلى الطلاب بشكل منظم، وان أهمية طريقة التدريس تكمن في كيفية استغلال محتوى المادة الدراسية بما يمكن الطلاب من الوصول إلى الهدف من دراسة تلك المادة، إذ إن ما يتضمنه المنهج الدراسي وما يحتوي عليه الكتاب المدرسي من مادة يبقى بلا فائدة إذا لم تستعمل الطريقة والأسلوب المناسبان لإيصال تلك المادة إلى أذهان الطلاب وجعلهم يتفاعلون معها. (عبد العزيز، 1969، ص196).

إن الطريقة الجيدة ليست قوالب جامدة يتقيد بها المدرس في كل الأحوال والظروف، فهو ليس مطالبا بالالتزام بطريقة معينة، وإنما عليه أن يكون مبتكرا لطريقته مرنا في اتخاذ الأساليب المناسبة التي يصل من طريقها إلى تحقيق الأهداف التعليمية. (الوائلي، 2004، ص28)، فالطريقة الجيدة توقظ ميول الطلاب وتثير اهتمامهم وتدفعهم إلى العمل الايجابي والمشاركة المثمرة في الدرس وتشجع على التفكير الحر والحكم المستقل، فهي مجموعة من الأنظمة والترتيبات والقواعد التي تستند إلى العقل وتهدف إلى تقديم المعلومات والمهارات وجوانب التعلم المختلفة مراعية في ذلك طبيعة المتعلم والمادة الدراسية وموضوع

الـدرس وأهدافـه وبيئـة الـتعلم السـائدة بالمدرسـة. (فايـد، 1975، ص54)، (زيتون، 2005، ص309).

إن الثـروة البشـرية أهـم مـورد تنمـوي علـى الإطـلاق فقـد ركـزت المؤسسـة التعليميـة في الوقـت الحـالي علـى التربيـة المتسـمة بـالجودة، إذ العنايـة بتنميـة إمكانـات المتعلمين وقـدراتهم الذهنيـة والارتقـاء بالممارسـات التربويـة والتعليميـة واستثمار الفروق الفردية لـدى الطلبـة، وهـذا يقتضـي مداخل تعليميـة جديـدة تغير نظـرة المدرسـين إلى طلابهـم والى المفهـوم التقليـدي للـذكـاء ذلـك المفهـوم الـذي لم يعترف إلا بشكل واحد من أشكال الذكاء الذي يظل ثابتا لدى الفـرد في حياته ومتباينـا بـين الأفـراد في الدرجـة ولـيس في النـوع وهـذا لا يواكـب الـتغيرات الـتي حصلت في مفهوم الذكـاء.

من هنا برزت الحاجة إلى دراسة علمية تعنى بتقديم أساليب حديثة تراعـي دور الطالب في العملية التعليمية بدلا من الاعتماد على المدرس وهـذه الدراسـة هـي أساليب متنوعة مبنية على أساس الـذكـاءات المتعـددة، هـذه الأسـاليب قائمـة علـى وفق نظريـة الـذكـاءات المتعددة الـتي تـرى أن الطـلاب يختلفـون في الـذكـاء وأنهم يتعلمـون بثمـاني ذكـاءات مختلفـة اسماهـا كـاردنر الـذكـاءات المتعـددة، وهـي الـذكـاء اللغـوي، والـذكـاء الرياضـي، والـذكـاء المكـاني، والـذكـاء الجسـمي، والذكـاء الموسيقي، والذكـاء الاجتماعي، والذكـاء الذاتي، والذكـاء الطبيعي، ويختلف الأفراد في مدى امتلاكهم كل نوع من الذكاءات وأنهم يسـتعملون هـذه الذكـاءات في التعلم والأداء (عبيدات، 2007، ص136).

وتعد نظرية الذكـاءات المتعددة أنموذجاً معرفيا يهدف إلى توضيح كيفيـة اسـتعمال الأفـراد ذكـاءاتهم بطرائـق مختلفـة مـن طريـق إعمـال عقـل الإنسـان مـع محتويات العالم من أشياء وأشخاص وغيرها فهي نظرية لتحديد الـذكـاء المناسب للتوظيف المعرفي، فالذكـاء على وفق نظرية كاردنر إمكـانية بايلوجية، ويختلـف الطلاب في مقدار الـذكـاء الـذي يولـدون بـه كمـا يختلفـون في طبيعتـه والكيفيـة

التي ينمون بها ذكاءهم، لذا يعد الذكاء نتاجا للتفاعل بين العوامل التكوينية للفرد والعوامل البيئية. (الاهدل، 2009، ص196).

إن نظرية الذكاءات المتعددة تقدم طريقة جديدة في فهم الذكاء الذي يفتح مجالا للإبداع، ويكشف عن القدرات الذكائية الكامنة لدى الطلاب التي تحتاج إلى تحسين وتطوير، ويعد مدخلا لإنشاء علاقات صفية فاعلة قادرة على التعلم بأساليب ذاتية وجماعية لتحقيق أهداف محددة، زد على ذلك انه يمكن للمعلم أن يؤدي دورا بارزا في تطبيق استراتيجيات تدريسية تتفق مع نوع الذكاء الذي يريد تنميته أو تحسينه لدى الطلاب، وذلك بإعطاء الطلاب خيارات في الطرائق التي يتعلمون بها ويظهرون تعلمهم بالتركيز على أنشطة حل المشكلات التي تقوم على الذكاءات المتعددة، إذ إن هذه الاستراتيجيات التعليمية تشجع الطلاب على البناء على الخبرات المخزونة في أبنيتهم المعرفية ليتعلموا مهارات جديدة (Christon. 1999. P.1-2).

إنَّ التربية الحديثة تنحى باتجاه إيجاد أساليب حديثة في التدريس، والذكاء المتعدد من الأساليب الحديثة التي تواجه الاحتياجات التي ينفرد بها ذكاء كل طالب للوصول إلى أقصى تفعيل لقدراته المختلفة وصولا إلى أفضل النتائج من العملية التعليمية. (الشاروتي، 2007، ص132).

إن تعدد الذكاء فرصة لتحقيق التواصل مع جل الطلاب في غرفة الصف الدراسي والتركيز على ما يستطيع أن يفعله الطلاب بهدف مساعدتهم على النجاح في حياتهم، فقد يكون هناك الموهوب في الرسم، والموهوب في الموسيقى، ومثلهما الموهوب في اللغة، والرياضة، وأعمال الكومبيوتر، فالكفاية ليست بالعلوم الأكاديمية في الكتب المدرسية واجتياز الامتحانات التحصيلية وحدها، وإنما في إدراك المدرسين الكفايات والقدرات التي يظهرها الطلاب وملاحظتها تعد مؤشرا من مؤشرات الذكاء الذي لا يقتصر على مهارة محددة لغوية أم

رياضية أم منطقية، وبالتالي اندماج الطلاب في غرفة الصف الدراسي. (الإمام، 2008، ص20).

ويهدف التدريس على وفق نظرية الذكاءات المتعددة إما إلى تنمية ذكاءات معينة، وإما إلى تنوع التدريس باستعمال كل الذكاءات، وبناء عليه فان المدرسين غالبا ما يستهدفون ذكاءات معينة بمراكز النشاط وذلك بإقامة محطات في داخل الصف الدراسي تشمل أدوات تعليمية ترتبط بكل ذكاء، وبالنتيجة يسعى كل مدرس إلى تقديم التدريس الثري باستعمال استراتيجيات تدريس الذكاءات المتعددة، وهذا يتطلب من المدرسين أن يكونوا أكثر وعيا بالإفراد الذين يدرسونهم ويعرفون عواطفهم واحتياجاتهم وقدراتهم، لان هذه الاستراتيجيات تؤكد على اخذ قدرات الأفراد واحتياجاتهم بالحسبان. (إبراهيم، 2005، ص 287)، (الهاشمي وطه، 2008، ص83).

وبناء على ذلك فان قبول الطالب وإعطاءه التقدير يؤثر في كيمياء الدماغ، وإذا ما فهم المدرس الأبنية المتضمنة لعمليات الدماغ فانه يستطيع تطبيق المعرفة لتحسين بيئات التعلم الجاد، وهذه البيئات تنطلق من طريق عناصر متكاملة يمكن توضيحها في المخطط الآتي:

التنفيذ والتطبيق
تغذية راجعة
المشاركة
مثيرات متنوعة
وقت كاف
توافر بدائل
تقديم محتوى محبب ذي معنى
غياب التهديد

ومن طريق ذلك يمكن إحداث تعديل في سلوك الطلاب باستعمال أساليب التدريس الفاعلة وتوفير ظروف تعليمية ملائمة وبالتالي يصبح كل الطلاب متعلمين فاعلين إذا ما زودوا بالأساليب التدريسية الفاعلة والمتناغمة مع عمليات الدماغ.

إن استعمال أشكال الذكاءات المتعددة في الصف الدراسي يؤدي إلى اكتساب المعلومات وخزنها في الذاكرة على أساس أن هذا الخزن يتم عندما تكون المعلومة منظمة بطريقة تسهل عملية استذكارها وتطبيقها في مواقف مختلفة، وان يدعم الطالب بأساليب مختلفة من طريق تنشيط واسع لأنواع الذكاء وزيادة دافعية التعلم. لذا فان التدريس على وفق هذه الأساليب يمكن أن يسهل فهم أعمق للمادة موضوع الدراسة وزيادة التعاون بين أطراف العملية التعليمية. (Buzan, 2001, P. 59).

اختار الباحث المرحلة الإعدادية لان لها مدلولات نفسية وتربوية فهي مرحلة نمو عقلي ووجداني إذ تتدفق في نفس الطالب أحلام كثيرة وتجيش في صدره آمال جديدة، وتعد مرحلة إعداد الطالب في حياته إلى مراحل دراسية أعلى.

هدفا البحث :

يهدف البحث الحالي إلى:

1. معرفة اثر أساليب متنوعة مبنية على أساس الذكاءات المتعددة في التحصيل في مادة الأدب والنصوص لدى طلاب المرحلة الإعدادية.
2. معرفة اثر أساليب متنوعة مبنية على أساس الذكاءات المتعددة في التذوق الأدبي لدى طلاب المرحلة الإعدادية.

فرضيتا البحث:

1. ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى 0,05 بين متوسط درجات الطلاب الذين يدرسون مادة الأدب والنصوص بأساليب متنوعة مبنية على أساس الذكاءات المتعددة ومتوسط درجات الطلاب الذين يدرسون مادة الأدب والنصوص بالطريقة التقليدية في التحصيل.
2. ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى 0,05 بين متوسط درجات الطلاب الذين يدرسون مادة الأدب والنصوص بأساليب متنوعة مبنية على أساس الذكاءات المتعددة ومتوسط درجات الطلاب الذين يدرسون مادة الأدب والنصوص بالطريقة التقليدية في التذوق الأدبي.

حدود البحث:

يتحدد البحث الحالي ب:

1. عينة من طلاب الصف الخامس العلمي في المدارس الثانوية والإعدادية النهارية في مركز محافظة بابل للعام الدراسي 2009 - 2010.
2. عدد من موضوعات كتاب الأدب والنصوص للصف الخامس العلمي للعام الدراسي 2009 - 2010.
3. الذكاءات المتعددة (الذكاء اللغوي، والذكاء المكاني، والذكاء الاجتماعي، والذكاء الذاتي).

تحديد المصطلحات:

أساليب متنوعة

الأسلوب لغة:

سَلَبَ منه: سَلَبَهُ الشيء يَسْلُبهُ سَلْباً، وسَلَباً، واسْتلبهُ إياهُ، والاستلابُ: الاختلاسُ، ويقالُ للسطر من النخيل أسْلُوب، والأسلوبُ: الطريق والوجه والمذْهَبُ

يقال: انتم في أسلوب سوء والجمع أساليب، والأسْلُوبُ بالضم: الفَنُ يقال اخذ فلان في أساليب القول: أي أفانين منه. (ابن منظور، 2005، ج7، ص224).

الأسلوب اصطلاحا: عرفه كل من:

- أبو حطب بأنه: " الكيفية التي يتبعها المعلم في التفاعل مع الموقف التعليمي التي تظهر فيه شخصيته ". (أبو حطب، 1984، ص 406).
- محمد بأنه: " الجزء الإجرائي من طريقة التدريس التي يعتمدها المدرس لنقل أو إيصال مادته أو خبرات المنهج إلى التلاميذ. " (محمد، 1991، ص51).
- اللقاني بأنه: " مجموع العمليات والإجراءات والأساليب التي يقوم بها المعلم في أثناء التدريس، وهي تشكل في مجموعها نمطا مميزا لسلوك المعلم في التدريس ". (اللقاني، 1996، ص24).
- عبيد بأنه: " مجموعة النشاطات التي يقوم المعلم بها في موقف تعليمي لمساعدة الطلبة في الوصول إلى الأهداف التربوية ". (عبيد، 2001، ص22).
- الهادي بأنه: " الطريقة أو المنحى أو مجموعة الإجراءات المتسلسلة والمنظمة التي يقوم الباحث أو المعلم بها لإيصال المعلومات للطلبة أو تفسيرها استنادا لأسس منطقية ". (عبد الهادي، 2004، ص135).
- محيي بأنه: " أداة ناقلة للعلم والمعرفة والمهارة وهي كلما كانت ملائمة للموقف التعليمي ومنسجمة مع عمر المتعلم وذكائه وقابليته وميوله كانت الأهداف المتحققة أوسع عمقا ". (محيي، 2005، ص7).

بناء على ما تقدم نجد أن التعريفات أعلاه تتفق على أن الأسلوب هو النشاطات التي يؤديها المدرس في موقف تعليمي ما لإيصال المعلومات للطلبة.

التعريف النظري:

الأساليب المتنوعة: الإجراءات التي يؤديها المدرس في أثناء التدريس وتلبي هذه الأساليب الاحتياجات التي ينفرد بها كل طالب للوصول إلى أقصى تفعيل لقدراته المختلفة بغية تحقيق أفضل النتائج من العملية التعليمية.

التعريف الإجرائي:

أساليب تدريسية متنوعة يؤديها المدرس بمشاركة طلابه بعد تقسيمهم على مجموعات بحسب ذكاءاتهم المتعددة التي توصل إليها الباحث بموجب أداة مسح الذكاءات المتعددة وهي الذكاء اللغوي والذكاء المكاني والذكاء الاجتماعي والذكاء الذاتي.

الذكاء

الذكاء لغة:

ذكا: ذَكَتِ النارُ تَذْكُو ذُكُوّاً وذَكاً، واستَذكَتْ اشتدَّ لَهَبُها واشتعلت. وأذْكاها وذَكّاها: رفعها وألقى عليها ما تَذْكُو به، والذُّكْوَة والذُّكْيَة ما ذَكّاها به من حَطب أو بَعَر، والذُّكْوة والذّكا: الجمرة الملتهبة. وذُكاءُ بالضم اسم الشمس.

والذّكاءُ ممدودٌ حِدَّةُ الفؤاد. والذَّكاءُ: سُرْعة الفِطنَة، والذَّكاءُ في الفهم: أن يكون فهماً سريع القَبُول.

الذَّكاءُ من قولك قَلبٌ ذَكِيٌّ وصبيٌّ ذكِيٌّ إذا كان سريع الفطنة، وقد ذكيَ بالكسر يَذْكى ذكاً ويقال ذَكا يَذْكوُ ذكاءً وذكُوَ فهو ذكيٌّ، ويقال ذكُوَ قلْبهُ يَذْكُو إذا حَيَّ بعد بَلادَةٍ فهو ذكِيٌّ على فعيل، والذّكاءُ: السِّنُّ.

واصل الذكاة في اللغة كلها إتمام الشيء، فمن ذلك الذَّكاءُ في السن والفهم وهو تمام السن، وقال الخليل الذَّكاءُ في السن أن يأتي على قُرُحه سَنَة وذلك تمام استتمام القوة، قال زهير:

يُفَضّلُه إذا اجْتَهَدُوا عليه   تمامُ السِّنِّ منه والذَّكاءُ

(ابن منظور، 2005، ج6، ص37).

الذكاء اصطلاحا: عرفه كل من:

- بركات بأنه: " قدرة عضوية لها أساس في التكوين الجسماني ويرجع اختلاف الأفراد فيه إلى اختلافهم في التكوين العضوي وهذه القدرة بهذا المعنى موروثة ولا يعني هذا أن الذكاء لا يتأثر بالبيئة بل يتأثر بها". (بركات، 1976، ص202).
- بنتر بأنه: " القدرة على التكيف العقلي مع مشاكل الحياة وظروفها الجديدة ". (وجيه، 1977، ص32).
- دافيدوف بأنه: القدرة على النشاط العقلي التي لا يمكن قياسها. (دافيدوف، 1983، ص529).
- سبيرمان بأنه: " القدرة على إدراك العلاقات أو القدرة على التفكير المجرد ". (جميل، 2003، ص24).
- بياجيه بأنه: " حاصل تفاعل الموروث البيولوجي والخبرات الشخصية والبيئية الاجتماعية ". (سليم، 2004، ص319).
- بينيه بأنه: " القدرة على الإبداع المستند إلى الفهم الموجه نحو الهدف والمتصف بالحكم الصحيح على الأمور ". (نوفل، 2007، ص40).
- كاردنر بأنه: القدرة على حل المشكلات أو ابتكار منتجات لها قيمة في بيئة ثقافية واحدة أو أكثر.(Cardner, 1983, P. 98).

ويختلف الناس في مقدار الذكاء الذي يولدون فيه كما يختلفون في طبيعته، ويختلفون في الكيفية التي ينمو بها ذكاؤهم، وذلك أن الناس معظمهم يسلكون على وفق المزج بين أنواع الذكاء لحل مختلف المشكلات التي تعترضهم في الحياة، وهذه الأنواع هي:

1. **الذكاء اللغوي**، وهو القدرة على استعمال الكلمات بكفاءة، والبراعة في تركيب الجمل ونطق الأصوات وتعرف معاني الألفاظ، أي يشمل جميع القدرات اللغوية والكتابية والقراءة والمحادثة والاستماع.
2. **الذكاء المنطقي – الرياضي**، وهو القدرة على استعمال الإعداد والقدرة على تعرف الرسوم البيانية والعلاقات التجريدية والتصرف معها.
3. **الذكاء الموسيقي**، ويعني القدرة على تشخيص النغمات الموسيقية وإدراك إيقاعاتها والاهتمام بالألوان والانفعال بالآثار العاطفية للنغمات الموسيقية.
4. **الذكاء الجسمي**، وهو القدرة على حل المشكلات باستخدام الجسم، والقيام ببعض الأعمال والتعبير عن الأفكار والأحاسيس.
5. **الذكاء البينشخصي – الاجتماعي**، ويتمثل في القدرة على فهم الآخرين والإحساس بهم، وإقامة العلاقات السليمة معهم، وكيفية التعامل معهم، والقدرة على ملاحظة الفروق بين الناس ولاسيما التناقض في طبائعهم ودافعياتهم.
6. **الذكاء الضمنشخصي – الذاتي**، وهو قدرة الفرد على فهم مشاعره الذاتية والقدرة على ضبطها وتشكيل نموذج صادق عن الذات.
7. **الذكاء المكاني – البصري**، ويعني القدرة على ملاحظة العالم الخارجي بدقة وتحويله إلى مدركات حسية، والقدرة على تصوير المكان النسبي للأشياء في الفراغ.

8. **الذكاء الطبيعي**، وهو القدرة على التمييز بين الكائنات الحية وغير الحية وتصنيفها والقدرة على التعامل مع البيئة باحترام. (جابر، 2003، ص10).

نستدل من التعريفات السابقة على أن الذكاء كلمة مجردة أو تكوين فرضي لا يشير إلى شيء مادي ملموس يمتلكه الشخص، أي إننا لا نلحظه مباشرة ولا نقيسه قياسا مباشرا، إنما نستدل عليه من آثاره ونتائجه.

التعريف النظري: قدرة الفرد على تعرف معالم بيئته واكتشاف الصفات الملائمة للأشياء والأفكار الموجودة وعلاقتها ببعضها، وانه القدرة على استنباط أفكار أخر مناسبة إذا ما كان للشخص مشكلة تحتاج إلى إعمال الذهن.

التعريف الإجرائي: هو ما يحصل عليه الطلاب – عينة البحث – من درجات في استبانة مسح الذكاءات المتعددة التي ستقدم لهم لغرض البحث الحالي والتي بموجبها يقسم الطلاب على مجموعات كل مجموعة بحسب ذكائها.

التحصيل:

التحصيل لغة:

حصل: الحاءُ والصادُ واللامُ أصل واحد وهو جمع الشيء. (ابن فارس، 1990، ج 1، ص68).

والحاصل من كل شيء: ما بقي وثبت وذهب ما سواه، وحصل الشيءُ يحصُل حُصُولاً، والتحصيل: تمييز ما يَحصُل والاسم الحصيلة وقد حصّلت الشيء تحصيلاً.

وحاصل الشيء ومَحصُوله: بقيته، وحصّلت الأمر حقّقْتهُ وأبنته. (ابن منظور، 2005، ج4، ص143).

التحصيل اصطلاحا: عرفه كل من:

- كود بأنه: انجاز أو كفاية في الأداء في مهارة أو معرفة. (Good, 1959, P.7).
- جابلن بأنه: مستوى محدد من الإنجاز أو الكفاية في العمل الدراسي يقوم من قبل المدرسين بالاختبارات المقننة. (Chaplin, 1971, P. 5).
- الكلزه بأنه: " مدى استيعاب الطلاب لما تعلموه من خبرات معينة في موضوع معين مقاسا * بالدرجات التي يحصل عليها في اختبار التحصيل". (الكلزه، 1989 ، ص102).
- الحفني بأنه: " مقدار ما يحصله الفرد من معرفة أو خبرة ". (الحفني، 1994 ، ص10).
- علام بأنه: " درجة الاكتساب التي يحققها فرد أو مستوى النجاح الذي يحرزه أو يصل إليه في مادة دراسية أو في مجال تعليمي أو تدريسي معين ". (علام، 2000، ص 305).
- ملحم بأنه: " المعلومات والمهارات التي يكتسبها الفرد إلى جانب الاتجاهات والميول والقيم ويتحدد في هذه الطريقة مقدار التحصيل الذي يتم انجازه في وحدة زمنية معينة والذي يشير إلى ما تم تعلمه من قبل الفرد ". (ملحم، 2006، ص69).
- سماره بأنه: " المعلومات والمهارات المكتسبة من قبل المتعلمين كنتيجة لدراسة موضوع أو وحدة دراسية محدودة ". (سماره، 2008، ص52).

---

* هكذا وردت والصواب مقيساً.

تتفق التعريفات السابقة على أن التحصيل هو المعلومات والخبرات والمهارات التي يكتسبها المتعلم نتيجة الدراسة، ويقاس بالدرجات التي يحصل المتعلم عليها في اختبار التحصيل.

التعريف النظري:

التحصيل هو كفاية الأداء الذي يحققه الطالب في مادة دراسية نتيجة تقديم خبرة أو مهارة معينة للطالب.

التعريف الإجرائي:

هو ما يحصل عليه الطلاب – عينة البحث – من درجات في الاختبار التحصيلي الذي سيعده الباحث لأغراض البحث الحالي في الموضوعات التي ستدرس في أثناء التجربة.

التذوق الأدبي

التذوق لغة:

الذوقُ مصدر ذاقَ الشيء يَذُوقُهُ ذوقا وَذواقاً ومذاقاً، فالذّوق والمذاق يكونان مصدرين ويكونان طعماً كما تقول ذَواقُه ومذاقُه طيّب، والمَذاق: طَعْم الشيء.

والذّواقُ: هو المأكول والمشروب، وفي الحديث لم يكن يَذُمُّ ذَواقاً، فعال بمعنى مفعول من الذوق ويقع على المصدر والاسم، وما ذقت ذوقاً أي شيئاً وتقول: ذُقْتُ فلاناً وذُقْتُ ما عنده أي خَبَرْته، وتذوَّقته أي ذقته شيئا بعد شيء، وأمر مُستذاقٌ أي مُجَرّبٌ معلوم، والذَّوقُ يكون فيما يُكره ويحمدُ قال تعالى:

﴿فَأَذَاقَهَا اللَّهُ لِبَاسَ الْجُوعِ وَالْخَوْفِ﴾ *. أي ابتلاها بسوء ما خُبِرت من عقاب الجوع والخوف.

والذَّوقُ يكون بالفم وبغير الفم. (ابن منظور، 2005، ج6، ص205).

التذوق اصطلاحا: عرفه كل من:

- عبد النور بأنه: " ملكة الإحساس بالجمال والتمييز بدقة بين حسنات الأثر الفني وعيوبه وإصدار الحكم عليه والذوق أساسا عاطفة ولذلك يتبدل حسب أنواع البشر وأزمنتهم وحسب الطور الذي يمر به الإنسان نفسه ". (عبد النور، 1979، ص 118).
- وهبي بأنه: " قدرة الإنسان على التفاعل مع القيم الجمالية في الأشياء وخاصة في الأعمال الفنية ". (وهبي، 1984، ص173).
- فرانك مارسيلا بأنه: قدرة الطالب على تحليل النصوص والمهارات اللغوية بوجه عام ويتطلب هذا التحليل أربع مهام هي: فهم النص الأدبي، ومقارنة ملاحظات الطلاب حول النص، وكتابة انطباعاتهم حوله، وكتابة مقال مفصل عن النص. (Frank–Marcella, 1997, P. 1).
- قوره بأنه: " الحصيلة النهائية لدراسة الأدب والبلاغة والنقد وثمرة من ثمرات تعرف أساليبها وممارستها ممارسة فعلية وسليمة وان كان يعود بعد نضجه بالتأثير فيها سموا وارتفاعا ". (قوره، 2001، ص255).
- البجه بأنه: " الموهبة التي يستطيع المتعلم بها تقدير الأدب الإنساني والمفاضلة بين شواهده ونصوصه، أو تلك الحاسة الفنية التي يهتدي بها من العمل الأدبي وعرض عيوبه أو مزاياه ". (البجه، 2003، ص181).

---

* النحل، آية 112.

- بدران بأنه: " قدرة المتعلم على تناول النص الأدبي بالتدقيق والتحليل من خلال إدراك نواحي الجمال ودقة المعاني وفهم التراكيب ودلالتها وتحديد قيمة الصور البيانية والتفطن إلى العبارات المبتكرة وتحليل أسلوب النص ". (بدران، 2008، ص76).

تتفق التعريفات السابقة على أن التذوق هبة طبيعية يستطاع بها تقدير الأدب الإنساني والمفاضلة بين نصوصه بالجودة أو الرداءة، وهو مزيج من العاطفة والعقل والحس.

التعريف النظري:

التذوق: الملكة الموهوبة التي يستطاع بها تقدير الأدب والمفاضلة بين نصوصه، وهو مزيج من العاطفة والعقل والحس ويختلف عند الأفراد باختلاف عقولهم وحواسهم.

التعريف الإجرائي

التذوق: قدرة طلاب عينة البحث على إدراك الخصائص الفنية للنص الأدبي وفهمهم الأفكار والمعاني التي تضمنها، وتمكنهم من الحكم عليه بالجودة أو الرداءة عند إجابتهم عن الاختبار المعد لهذا الغرض.

الأدب والنصوص

الأدب لغة:

أدب: الأدب الذي يتأدب به الأديب من الناس سمي أدبا لأنه يأدبُ الناس إلى المحامد وينهاهم عن المقابح واصل الأدب الدعاء ومنه قيل للصنيع يدعى إليه الناس: مدعاةٌ ومأدبة.

أدَبَ الرجل يأدُبُ: أدبا فهو أديب.

الأدب: أدَبُ النفس، والأدب: الظرفُ وحسنُ التناول وأدُب بالضم فهو أديب من قوم أدباء، والأدْبَة والمأدبةُ كل طعام صنع لدعوة أو عرس.

والأدب مصدر قولك أدب القومَ يأدِبهُم بالكسر أدبا إذا دعاهم إلى طعامه، والأدب: العجب. (ابن منظور، 2005، ج1، ص70).

الأدب اصطلاحا: عرفه كل من:

- مجاور بأنه: " الإنتاج المبدع الذي يصور فيه الأديب مشاعره وأحاسيسه نحو ما يشاهده من مظاهر الطبيعة وما يقع تحت حسه وبصره من صور الجمال ". (مجاور، 1969، ص367).
- قطب بأنه: " تعبير موح عن قيم حية ينفعل بها ضمير الفنان هذه القيم تنبثق عن تصور معين للحياة والارتباط فيها بين الإنسان والكون وبين بعض الإنسان وبعض ". (قطب، 1987، ص11).
- السرحان بأنه: " الكلام البليغ المؤثر المعبر عن العاطفة المحقق للمتعة العقلية واللذة الفكرية ". (السرحان، 1989، ص58).
- موسوعة وبسترز بأنه: الكتابة بتعبيرات وصيغ خاصة تعرض مجموعة من الأفكار، وللأدب مجموعة من الأشكال منها: الشعر والرومانسية والتاريخ والسير والمقالات. (Websters, 1994, P. 836).
- عبد الحميد بأنه: " الكتابة الإبداعية التي هي من نتاجات الخيال الأدبي والتي تشتمل على الشعر والنثر والقصة القصيرة والرواية خاصة والدراما والمسرح ". (عبد الحميد، 2001، ص315).
- إسماعيل بأنه: " خلاصة تجارب الأمة المكتوبة والمروية التي تعبر فيها عن تجاربها وتعكس قيمها ومثلها وعقيدتها ومطامحها التي تهدف إليها كما نقصد به مآثر الأجداد والإباء التي تحكي قصصهم ورواياتهم وبطولاتهم وحضارتهم ". (إسماعيل، 2005، ص 249).

- الهاشمي بأنه: " الفكرة الجميلة في العبارة الجميلة التي تحدث في نفس قارئها أو سامعها لذة فنية ". (الهاشمي، 2006، ص213).

تتفق التعريفات السابقة على أن الأدب تعبير لفظي جميل محكم العبارة بليغ الصياغة يؤثر في المتلقي.

التعريف النظري:

الأدب: ما اثر عن الشعراء والكتاب والخطباء والحكماء من بدائع القول المشتمل على تصوير الأخيلة الرفيعة والمعاني الرقيقة مما يهذب النفس ويرقق الحس ويثقف اللسان.

التعريف الإجرائي:

الموضوعات التي يدرسها الباحث في أثناء مدة التجربة التي يتضمنها كتاب الأدب والنصوص المقرر تدريسه لطلاب الصف الخامس العلمي.

النصوص

النصوص لغة:

النّصُ: رَفْعُكَ الشيء. نَصَّ الحديثَ ينصُّه نصا. رفعه وكل ما ظهر فقد نص.

يقال نَصَّ الحديث إلى فلان أي رَفَعه وكذلك نَصَصتهُ إليه ونَصَّت الظبية جيدها: رَفَعتْه، ونَصَّ الرجلَ نصاً إذا سألهُ عن شيءٍ حتى يستقصيَ ما عنده، ونَصُّ كلِّ شيءٍ منتهاه. (ابن منظور، ج7، 2005، ص97).

النصوص اصطلاحا. عرفها كل من:

- ظافر بأنها: " مختارات الشعر والنثر التي تظهر بهذا الاسم مع المرحلة المتوسطة حتى نهاية المرحلة الثانوية وتتنوع بين المقطوعة الشعرية

والقصيدة والخطبة والرسالة والمقالة والقصة والمسرحية ". (ظافر، 1984، ص246).

- حمدان بأنها: " كل كلام رقيق جميل يعبر عن الحقائق الأدبية والعواطف الإنسانية ". (حمدان، 1990، ص11).
- جابر بأنها: " قطع مختارة من التراث الأدبي القومي نثره وشعره تمثل مسيرة هذا التراث وتطلع القارئ على تطور أشكال الأداء الفني فيه وقد لا تقتصر على التراث القومي، بل تتعداه إلى تقديم ألوان مختارة من الآثار الأدبية العالمية ". (جابر، 1991، ص257).
- السعدي بأنها: " قطع مختارة من التراث الأدبي شعره ونثره إذ تمثل مسيرة وتطور هذا التراث وتبين أشكاله المختلفة والمدى الذي وصل إليه في حقبة زمنية معينة وما طرأ عليها من تغير ". (السعدي، 1992، ص69).
- عاشور بأنها: " نصوص يتوافر لها حظ من الجمال الفني وتعرض على الطلبة فكرة متكاملة أو مترابطة، وتعد وسيلة للتدريب على التذوق الأدبي ". (عاشور، 2003، ص238).
- الهاشمي بأنها: " وعاء التراث الأدبي قديمه وحديثه نثره في قرآنه وحديث الرسول (صلى الله عليه وآله وسلم) والنثر الفني والشعر وعن طريقها يتم إثراء مهارة المتعلمين اللغوية والفكرية والتعبيرية والذوقية ". (الهاشمي، 2006، ص238).

تتفق التعريفات السابقة على أن النصوص الأدبية قطع مختارة من التراث الأدبي شعره ونثره يتوافر لها حظ من الجمال الفني يمكن من طريقها تنمية مهارات الطلاب المتنوعة من حيث الفكرة والأسلوب والعاطفة والخيال واللغة.

التعريف النظري:

مختارات من التراث الأدبي الإنساني المتمثل بالشعر والنثر التي يتوافر لها حظ من الجمال الفني وتعرض على الطلاب فكرة متكاملة أو عدة أفكار يمكن اتخاذها أساسا لتنمية التذوق الأدبي عند الطلاب.

التعريف الإجرائي

القصائد الشعرية والقطع النثرية في كتاب الأدب والنصوص المقرر تدريسه لطلاب الصف الخامس العلمي التي تدرس لطلاب عينة البحث بغية فهمها وتذوقها وحفظها.

المرحلة الإعدادية:

المرحلة التي تلي المرحلة المتوسطة في العراق ومدة الدراسة فيها ثلاث سنوات وظيفتها الإعداد للحياة العملية أو للدراسة الجامعية. (جمهورية العراق، 1984، ص4).

الفصل الثاني: دراسات سابقة

يتضمن هذا الفصل عرضا موجزا لبعض الدراسات العربية والأجنبية ذات العلاقة بموضوع البحث الحالي وموازنتها، مرتبة تبعا لتسلسلها الزمني بدءاً بالدراسات العربية ثم الأجنبية.

أولا: دراسات عربية

1. دراسة عفانة ونائلة 2004
2. دراسة الجبوري 2004
3. دراسة محيي 2005
4. دراسة عثامنه 2005
5. دراسة الدمخ 2006
6. دراسة الدمرداش 2006
7. دراسة الاهدل 2009
8. دراسة الوحيدي 2009

ثانيا: دراسات أجنبية

1. دراسة دوس 1993
2. دراسة ديكر 1997
3. دراسة فورتيني 2001

ثالثا: موازنة الدراسات السابقة

أولا: دراسات عربية

1. دراسة عفانه ونائلة 2004

(مستويات الذكاء المتعدد لدى طلبة مرحلة التعليم الأساسي بغزة وعلاقتها بالتحصيل في الرياضيات والميول نحوها).

أجريت هذه الدراسة في الجامعة الإسلامية بغزة وهدفت إلى:

أ. التعرف على مستويات الذكاء المتعدد لدى طلبة التعليم الأساسي في غزة.

ب. تحديد علاقة الذكاء المتعدد لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في غزة بتحصيلهم في الرياضيات.

جـ. تحديد علاقة الذكاء المتعدد لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في غزة بميولهم نحو الرياضيات.

تكونت عينة الدراسة من (1387) تلميذا وتلميذة، اختار الباحثان (1002) ألف واثنان من التلامذة لتحديد مستويات الذكاء المتعدد لتلامذة مرحلة التعليم الأساسي في غزة، ومنها (385) طالبا وطالبة من طلبة الصف العاشر الأساسي لدراسة العلاقة بين مستويات الذكاء المتعدد لديهم وعلاقته بالتحصيل في الرياضيات والميل نحوها.

لتحقيق أهداف بحثهما استعمل الباحثان الأدوات الآتية:

أ. قائمة تيلي للذكاءات المتعددة .

ب. اختبار التحصيل في الرياضيات.

جـ. مقياس الميل نحو الرياضيات.

استعمل الباحثان الوسائل الإحصائية الآتية:

المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، ومعامل ارتباط الرتب لسبيرمان.

بعد تحليل النتائج إحصائيا تم التوصل إلى أن عينة الدراسة تمتلك الذكاء المتعدد بدرجات مختلفة، إذ نال الذكاء المنطقي الرياضي الترتيب الأول، يلي ذلك على التتالي: الذكاء اللغوي، والذكاء الاجتماعي، والذكاء الجسمي، والذكاء المكاني، والذكاء الموسيقي، والذكاء الذاتي.

وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة بين الذكاء المنطقي الرياضي والتحصيل، وهناك علاقة بين الذكاء المنطقي الرياضي والميل نحو الرياضيات .

وفي ضوء النتائج أوصى الباحثان بتنمية الوعي بالذكاءات المتعددة من حيث أهميتها وأساليب تطبيقها والاهتمام بالأنشطة الطلابية وتنويعها للكشف عن الذكاءات المتعددة لدى الطلاب. (عفانه ونائلة، 2004، ص199 -223).

2. دراسة الجبوري 2004

(اثر العصف الذهني في تحصيل طلاب الصف الرابع العام في مادة الأدب والنصوص وتنمية التفكير الابتكاري لديهم).

أجريت هذه الدراسة في العراق، في جامعة بغداد – كلية التربية – (ابن رشد) وهدفت إلى معرفة أثر العصف الذهني في تحصيل طلاب الصف الرابع العام في مادة الأدب والنصوص وتنمية التفكير الابتكاري لديهم.

تكونت عينة الدراسة من (50) طالبا اختيروا عشوائيا من طلاب الصف الرابع العام في محافظة بغداد، وزعوا بين مجموعتين، مجموعة تجريبية مكونة من (25) طالبا، ومجموعة ضابطة مكونة من (25) طالبا، للعام الدراسي 2002 - 2003.

أجرى الباحث تكافؤا بين المجموعتين في متغيرات (العمر الزمني، والتحصيل الدراسي للوالدين، ودرجات اللغة العربية النهائية للعام السابق، ودرجات التفكير الابتكاري).

اعد الباحث اختبارا تحصيليا لقياس تحصيل المجموعتين، واعتمد اختبار القدرة على التفكير الابتكاري لسيد خير الله.

استعمل الباحث الوسائل الإحصائية الآتية: معادلة ألفا كرونباخ، ومربع كاي، ومعامل الصعوبة، ومعامل قوة التمييز، وفاعلية البدائل الخطأ، والاختبار التائي لعينتين مستقلتين.

أظهرت نتائج البحث وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) بين درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار التحصيلي لمادة الأدب

والنصوص، وفي اختبار القدرة على التفكير الابتكاري لمنفعة طلاب المجموعة التجريبية.

وفي ضوء نتائج البحث أوصى الباحث باعتماد أسلوب العصف الذهني في تدريس مادة الأدب والنصوص لطلبة المرحلة الإعدادية وضرورة تدريب المدرسين والمدرسات على استعمال أسلوب العصف الذهني في تدريس المادة. (الجبوري، 2004، ص 8 -100).

3. دراسة محيي 2005

(أثر استعمال أسلوب التعلم التعاوني في تحصيل طالبات الصف الثاني معهد إعداد المعلمات في مادة الأدب والنصوص) .

أجريت الدراسة في العراق – جامعة بغداد – كلية التربية للبنات، وهدفت إلى معرفة أثر أسلوب التعلم التعاوني في تحصيل طالبات الصف الثاني معهد إعداد المعلمات في مادة الأدب والنصوص.

اختارت الباحثة عينة عشوائية مكونة من (59) طالبة وزعن بين مجموعتين أحداهما تجريبية مكونة من (29) طالبة درست مادة الأدب والنصوص بأسلوب التعلم التعاوني، والأخرى ضابطة مكونة من (30) طالبة درست مادة الأدب والنصوص بالطريقة التقليدية.

أجرت الباحثة تكافؤا بين مجموعتي البحث في العمر الزمني للطالبات، والتحصيل الدراسي للوالدين، ودرجات مادة اللغة العربية، ودرجات اختبار القدرة اللغوية.

أعدت الباحثة اختبارا تحصيليا من نوع الاختيار من متعدد، وملء الفراغات، لقياس تحصيل المجموعتين.

استعملت الباحثة الوسائل الإحصائية الآتية: الاختبار التائي لعينتين مستقلتين، ومربع كاي، ومعامل ارتباط بيرسون، ومعادلة سبيرمان – براون، ومعادلة معامل الصعوبة، ومعادلة قوة التمييز، وفاعلية البدائل الخطأ.

أظهرت نتائج البحث تفوق طالبات المجموعة التجريبية التي درست بأسلوب التعلم التعاوني على طالبات المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية.

وفي ضوء نتائج البحث أوصت الباحثة باستعمال أسلوب التعلم التعاوني في تدريس مادة الأدب والنصوص، والمواد التعليمية المختلفة، وتشجيع مدرسي اللغة العربية على إتباع طرائق تدريسية أخر إلى جانب الطريقة التقليدية.(محيي، 2005، ص11 -90).

4. دراسة عثامنه2005

(أثر استخدام كل من استراتيجيات نظرية الذكاءات المتعددة واستراتيجية التعلم التعاوني في تنمية التفكير الإبداعي لدى طلاب المرحلة الثانوية في مبحث الجغرافية في الأردن).

أجريت الدراسة في الأردن وهدفت إلى معرفة أثر استعمال كل من استراتيجيات نظرية الذكاءات المتعددة واستراتيجية التعلم التعاوني في تنمية التفكير الإبداعي لدى طلاب المرحلة الثانوية في مبحث الجغرافية في الأردن.

بلغت عينة الدراسة (61) طالبا اختيروا عشوائيا من شعبتين من شعب الصف الأول الثانوي، إحداهما درست على وفق استراتيجيات نظرية الذكاءات المتعددة، والأخرى درست على وفق استراتيجية التعلم التعاوني.

استعمل الباحث أداتين لتحقيق هدف بحثه، الأولى أداة مسح الذكاءات المتعددة التي استعملها ماكينزي (2000) بعد ترجمتها وتعديلها لتتوافق مع البيئة الأردنية، وتم التأكد من صدقها وثباتها، والثانية اختبار تورانس للتفكير الإبداعي صورة (الألفاظ أ) وتأكد من صدقه وثباتة.

توصلت الدراسة إلى وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) في تنمية التفكير الإبداعي الكلي باستعمال استراتيجيات نظرية الذكاءات المتعددة واستراتيجية التعلم التعاوني.

وفي ضوء النتائج أوصى الباحث معلمي المواد الاجتماعية باستعمال استراتيجيات نظرية الذكاءات المتعددة واستراتيجية التعلم التعاوني، وضرورة تدريب المعلمين على استعمال استراتيجيات نظرية الذكاءات المتعددة. (عثامنه، 2005، ز - ص).

5. دراسة الدمخ 2006

(بناء برنامج تعليمي قائم على نظرية الذكاء المتعدد وقياس أثره في تحصيل مادة الثقافة الأدبية واللغوية وتنمية مهارات التفكير الاستنتاجي لدى طالبات المرحلة الثانوية في الأردن).

أجريت الدراسة في الأردن وهدفت إلى بناء برنامج تعليمي قائم على نظرية الذكاء المتعدد وقياس أثره في تحصيل مادة الثقافة الأدبية واللغوية وتنمية مهارات التفكير الاستنتاجي لدى طالبات المرحلة الثانوية في الأردن.

اختارت الباحثة عشوائيا (160) طالبة من طالبات الصف الأول الثانوي في مدرسة قطر الندى، وزعن عشوائيا على مجموعتين، مجموعة تجريبية تدرس بالبرنامج التعليمي القائم على نظرية الذكاءات المتعددة وعدد طالباتها (79) طالبة منها (35) طالبة من التخصص العلمي، و(44) طالبة من التخصص الأدبي، ومجموعة ضابطة تدرس بالطريقة الاعتيادية وعدد طالباتها (81) طالبة، منها (36) طالبة من التخصص العلمي، و(45) طالبة من التخصص الأدبي. أجرت الباحثة تكافؤا بين المجموعتين في الاختبار القبلي في مادة الثقافة الأدبية واللغوية، واختبار قياس مهارات التفكير الاستنتاجي.

استعملت الباحثة أداتين لتحقيق أهداف بحثها، أحداهما اختبار بعدي في التحصيل لمادة الثقافة الأدبية واللغوية، والأخرى اختبار قياس مهارات التفكير

الاستنتاجي. استعملت الباحثة الوسائل الإحصائية الآتية: المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، وتحليل التباين الثنائي، وتحليل التغاير المصاحب.

أظهرت نتائج الدراسة وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) في كل من تحصيل مادة الثقافة الأدبية واللغوية، ومهارات التفكير الاستنتاجي لدى طالبات الصف الأول الثانوي بين المجموعتين التجريبية والضابطة يعزى للبرنامج التعليمي القائم على نظرية الذكاءات المتعددة، والبرنامج الاعتيادي، ولمنفعة المجموعة التجريبية.

وخلصت الدراسة إلى عدد من التوصيات والمقترحات. (الدمخ، 2006، ص ك – م).

6. دراسة الدمرداش 2006

" اثر برنامج في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة على التحصيل في النحو لدى طلاب الصف الأول الثانوي العام "

أجريت الدراسة في مصر وهدفت إلى:

1. بناء برنامج تعليمي قائم على نظرية الذكاءات المتعددة لشرح النحو لدى عينة من طالبات الصف الأول الثانوي العام.
2. الكشف عن اثر البرنامج التعليمي المقترح في زيادة التحصيل في النحو لدى طالبات المجموعة التجريبية.

بلغت عينة الدراسة (300) طالبة من طالبات الصف الأول الثانوي العام من مدرسة بنات بسيدي سالم، قسمت عينة الدراسة على مجموعتين أحداهما تجريبية وعدد أفرادها (150) طالبة، والأخرى ضابطة عدد أفرادها (150) طالبة.

أجرى الباحث تكافؤا بين المجموعتين (التجريبية والضابطة) في العمر الزمني، والتحصيل الدراسي، والذكاء.

استعمل الباحث الأدوات الآتية:

أ. اختبار تحصيلي محكي المرجع في النحو.

ب. اختبار القدرات العقلية.

ج. البرنامج التعليمي المقترح.

استعمل الباحث الوسائل الإحصائية الآتية:

الاختبار التائي، وتحليل التغاير للكشف عن اثر البرنامج في المتغير التابع، ومربع معامل ايتا لحساب حجم الأثر.

توصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيا لمنفعة المجموعة التجريبية نتيجة تطبيق البرنامج التعليمي المقترح، وختمت الدراسة بتوصيات ومقترحات عديدة. (الدمرداش، 2006، ص 128-211).

7. **دراسة الاهدل** 2009

(فاعلية أنشطة وأساليب التدريس القائمة على نظرية الذكاءات المتعددة في تحسين تحصيل الجغرافيا وبقاء أثر التعلم لدى طالبات الصف الأول الثانوي بمحافظة جدة).

أجريت الدراسة في السعودية وهدفت إلى:

أ. الكشف عن فاعلية أنشطة التدريس وأساليبها القائمة على نظرية الذكاءات المتعددة في تحسين تحصيل الجغرافيا وبقاء أثر التعلم لدى طالبات الصف الأول الثانوي بمحافظة جدة.

ب. تقديم دليل لمعلمات الجغرافيا يتضمن إرشادات للمعلمة في استعمال المواقف والأنشطة والأساليب التعليمية بالاعتماد على نظرية الذكاءات المتعددة.

اختارت الباحثة عشوائيا (72) طالبة من طالبات الصف الأول الثانوي عينة لدراستها وزعتهن بين مجموعتين أحداهما تجريبية وعدد طالباتها (38) طالبة، والأخرى ضابطة وعدد طالباتها (34) طالبة.

أجرت الباحثة تكافؤا بين المجموعتين في درجات اختبار التحصيل القبلي وأداة مسح الذكاءات المتعددة.

استعملت الباحثة الأداتين الآتيتين:

أ. أداة مسح الذكاءات المتعددة المعدة من ما كنزي (2000) والمعربة من محمد عبد الهادي حسين (2000) لمسح الذكاءات المتعددة والمكونة من تسعة مجالات تقدم للطالبات بحيث يشمل كل مجال نوعا من أنواع الذكاءات المتعددة.

ب. اختبار تحصيلي من نوع أسئلة الصواب والخطأ، والاختيار من متعدد.

استعملت الباحثة الوسائل الإحصائية الآتية: الاختبار التائي، ومربع ايتا، والمتوسط الحسابي، والانحراف المعياري.

أظهرت نتائج الدراسة فاعلية أنشطة التدريس وأساليبها القائمة على نظرية الذكاءات المتعددة في رفع مستوى تحصيل طالبات المجموعة التجريبية، وبقاء أثر التعلم لدى طالبات المجموعة نفسها.

وفي ضوء نتائج الدراسة أوصت الباحثة باستعمال استراتيجيات الذكاءات المتعددة وما تتضمنه من أنشطة وأساليب في تدريس مناهج الجغرافية، وإعداد دورات تدريبية للمدرسات والمشرفات التربويات للإفادة من نظرية الذكاءات المتعددة في التدريس. (الاهدل، 2009، ص192-236).

8. دراسة الوحيدي 2009

(أثر إستراتيجية تعليمية قائمة على نظرية الذكاء المتعدد في تنمية الاستيعاب القرائي ومهارات التعبير الكتابي لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن).

أجريت الدراسة في الأردن، وهدفت إلى تعرف أثر إستراتيجية تعليمية قائمة على نظرية الذكاء المتعدد في تنمية الاستيعاب القرائي ومهارات التعبير الكتابي لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن.

تكونت عينة الدراسة من (162) طالبا وطالبة من طلبة الصف الخامس الأساسي اختارهم الباحث عشوائيا من مدرستي ماركا الإعدادية للذكور والإناث، مقسمين بين أربع شعب دراسية، قسمت هذه الشعب عشوائيا على مجموعتين تجريبيتين.

ولتحقيق هدف الدراسة أعدت الباحثة اختبارا للاستيعاب القرائي، واختبارا في التعبير الكتابي، جرى التحقق من صدق الاختبارين وثباتهما، وطبقا على مجموعات الدراسة قبليا وبعديا، واعدت الباحثة دليلا للمعلم تضمن المحتوى التعليمي الذي درس تبعا لخطوات الإستراتيجية التعليمية القائمة على نظرية الذكاء المتعدد.

استعملت الباحثة الوسائل الإحصائية الآتية: المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، وتحليل التباين الثنائي.

أظهرت الدراسة النتائج الآتية:

- وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) في الاستيعاب القرائي يعزى إلى إستراتيجية التدريس، لمنفعة الطلبة الذين درسوا باستعمال الإستراتيجية التعليمية القائمة على نظرية الذكاء المتعدد.

- وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) في التعبير الكتابي يعزى إلى إستراتيجية التدريس لمنفعة الطلبة الذين درسوا باستعمال الإستراتيجية التعليمية القائمة على نظرية الذكاء المتعدد.

وختمت الدراسة بتوصيات عديدة. (الوحيدي، 2009، ص ك – م).

ثانيا : دراسات أجنبية

1. دراسة دوس (Doss) 1993

(العلاقة بين التحصيل والذكاء الجسمي – الحركي)

أجريت الدراسة في الولايات المتحدة الأمريكية – ولاية فلوريدا، وهدفت إلى معرفة العلاقة بين التحصيل الدراسي والذكاء الجسمي – الحركي لدى عينة بلغ عدد أفرادها (50) طالبا من طلاب الصفين الرابع والخامس الأساسيين من ذوي التحصيل المتدني في مدارس فلوريدا، وكان أساس اختيارهم قائما على:

- أن تكون درجات الطالب لمدة (9) أشهر أو أكثر أقل من مستوى درجات طلاب صفه في كل من الرياضيات واللغة، وبحسب نتائج اختبار التحصيل الدراسي.
- أن لا يكون الطالب من ذوي صعوبات التعلم أو يعاني من اضطرابات انفعالية أو ملتحق ببرنامج التربية الخاصة.

أظهرت نتائج الدراسة أن هذه الفئة من الطلاب ذوي التحصيل المتدني تتميز بذكاء جسمي أعلى من المتوسط، لا يتم استغلاله في الصفوف الدراسية مما يترتب عليه ضرورة استغلال جوانب القوة هذه وتوظيفها في التدريس وتحسين التحصيل الدراسي. (Doss, 1993).

2. دراسة ديكر (Dercer) 1997

(فاعلية استخدام استراتيجيات الذكاءات المتعددة في تدريس اللغات الأجنبية وتقليل الزمن اللازم لاكتساب المعلومة مقارنة مع الأساليب التقليدية).

أجريت الدراسة في الولايات المتحدة الأمريكية، وهدفت إلى تقصي فاعلية استخدام استراتيجيات الذكاءات المتعددة في تدريس اللغات الأجنبية وتقليل الزمن اللازم لاكتساب المعلومة مقارنة مع الأساليب التقليدية.

بلغت عينة الدراسة (25) طالبا وطالبة من طلبة الصف الرابع، واستعمل الباحث أداة مسح الذكاءات المتعددة لمعرفة مواطن القوة التي يتميز بها كل طالب ثم توعيته بها، وتعديل البيئة التربوية لتلبي قدراته واحتياجاته.

تم تقويم أداء الطلبة ومدى التقدم الذي أحرزوه من طريق استخدام الملاحظة المباشرة، واختبار تحصيلي لمعرفة مدى اندماج الطلبة في المهمات والأنشطة التعليمية ومدى تقدمهم في المادة الدراسية.

أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا بين الأسلوبين، ولمنفعة الذين درسوا على وفق استراتيجيات الذكاءات المتعددة. (Dercer , 1997).

3. دراسة فورتيني (Fortini) 2001

(استخدام استراتيجيات التعليم المبنية على نظرية الذكاءات المتعددة للتخفيف من قلق الرياضيات).

هدفت الدراسة إلى استعمال استراتيجيات التعليم المبنية على نظرية الذكاءات المتعددة للتخفيف من قلق الرياضيات، وذلك بافتراض أن معرفة الطالب نوع الذكاء القوي لديه سوف يساعده على تطوير أفضل استراتيجيات التعلم، ومن طريقها يستطيع مواجهة قلق الرياضيات.

بلغت عينة الدراسة (17) طالبا وطالبة، أما أدوات الدراسة فكانت الملاحظة المباشرة، وتحليل سجلات الأعمال، وأداة مسح الذكاءات المتعددة، ثم

تم تشجيع الطلاب على استعمال أساليب ذكاء اتهم في تعلم مادة الرياضيات وحل المسائل الرياضية والمنطقية بالطريقة والأسلوب الذي يفضلونه.

أظهرت نتائج الدراسة تحسن أداء عينة الدراسة في مادة الرياضيات وزيادة دافعيتهم وحماسهم لتعلمها. (fortini, 2001).

ثالثا: موازنة الدراسات السابقة

بعد استعراض الدراسات السابقة يحاول الباحث الكشف عن أوجه الشبه والاختلاف بين هذه الدراسات من جهة، وبينها وبين الدراسة الحالية من جهة أخرى، وعلى النحو الآتي:

1. **المنهجية**: تباينت الدراسات السابقة من حيث منهجيتها، فقد اعتمدت دراسة عفانة ونائلة (2004)، ودراسة دوس (1993) المنهج الوصفي، واتبعت دراسة الجبوري (2004)، ودراسة محيي (2005)، ودراسة عثامنة (2005)، ودراسة الدمخ (2006)، ودراسة الدمرداش (2006)، ودراسة الاهدل (2009)، ودراسة الوحيدي (2009)، ودراسة ديكر (1997، ودراسة فورتيني (2001) المنهج التجريبي، أما الدراسة الحالية فمنهجها تجريبي أيضاً.
2. **الهدف**: تباينت أهداف الدراسات السابقة بتباين مشكلاتها، فهدفت دراسة عفانة ونائلة (2004) إلى معرفة مستويات الذكاء المتعدد لدى طلبة التعليم الأساسي بغزة وتحديد علاقة الذكاء المتعدد بتحصيل الطلاب وميولهم نحو الرياضيات، وهدفت دراسة الجبوري (2004) إلى معرفة اثر أسلوب العصف الذهني في تحصيل طلاب الصف الرابع العام في مادة الأدب والنصوص وتنمية التفكير الابتكاري لديهم، وهدفت دراسة محيي (2005) إلى معرفة اثر استعمال أسلوب التعلم التعاوني في تحصيل طالبات معهد إعداد المعلمات في مادة الأدب والنصوص، وهدفت دراسة عثامنة (2005) إلى معرفة اثر استخدام كل من

استراتيجيات نظرية الذكاءات المتعددة واستراتيجية التعلم التعاوني في تنمية التفكير الإبداعي لدى طلاب المرحلة الثانوية في مبحث الجغرافية، وهدفت دراسة الدمخ (2006) إلى بناء برنامج تعليمي قائم على نظرية الذكاء المتعدد وقياس أثره في تحصيل مادة الثقافة الأدبية واللغوية وتنمية مهارات التفكير الاستنتاجي لدى طالبات المرحلة الثانوية في الأردن، وهدفت دراسة الدمرداش (2006) إلى اثر برنامج في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة في التحصيل في النحو لدى طلاب الصف الأول الثانوي، وهدفت دراسة الأهدل (2009) إلى فاعلية أنشطة التدريس وأساليبها القائمة على نظرية الذكاءات المتعددة في تحسين تحصيل الجغرافيا وبقاء اثر التعلم لدى طالبات الصف الأول الثانوي بمحافظة جدة، وهدفت دراسة الوحيدي (2009) إلى معرفة اثر إستراتيجية تعليمية قائمة على نظرية الذكاء المتعدد في تنمية الاستيعاب القرائي ومهارات التعبير الكتابي لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن، وهدفت دراسة دوس (1993) إلى معرفة العلاقة بين التحصيل والذكاء الجسمي – الحركي، وهدفت دراسة ديكر (1997) إلى معرفة فاعلية استخدام استراتيجيات الذكاءات المتعددة في تدريس اللغات الأجنبية وتقليل الزمن اللازم لاكتساب المعلومة مقارنة مع الأساليب التقليدية، وهدفت دراسة فورتيني (2001) إلى معرفة اثر استخدام استراتيجيات التعليم المبنية على نظرية الذكاءات المتعددة للتخفيف من قلق الرياضيات.

3. المكان: تباينت الدراسات السابقة من حيث مكان إجرائها، فقد أجريت دراسة الجبوري (2004)، ودراسة محيي (2005) في العراق، وأجريت دراسة عفانة ونائلة (2004) في فلسطين، وأجريت دراسة عثامنة (2005)، ودراسة الدمخ (2006)، ودراسة الوحيدي (2009) في الأردن، وأجريت دراسة الاهدل (2009) في السعودية، وأجريت

دراسة الدمرداش (2006) في مصر، وأجريت دراسة دوس (1993)، ودراسة ديكر (1997) في الولايات المتحدة الأمريكية، أما دراسة فورتيني (2001) فلم تشر إلى مكان إجراء الدراسة.

أما الدراسة الحالية فقد أجريت في العراق.

4. **المرحلة**: اختلفت الدراسات السابقة من حيث المراحل التي أجريت فيها، فقد أجريت دراسة عفانة ونائلة (2004)، و دراسة الوحيدي (2009)، ودراسة دوس (1993) في المرحلة الأساسية، أما دراسات عثامنة (2005)، والدمرداش (2006)، والدمخ (2006)، والاهدل (2009) أجريت على طلاب المرحلة الثانوية، في حين أجريت دراسة الجبوري (2004)، و محيي (2005) على طلبة المرحلة الإعدادية.

أما دراستا ديكر (1997)، وفورتيني (2001) فلم تشيرا إلى المرحلة التي أجريتا فيها، وأجريت الدراسة الحالية على طلاب المرحلة الإعدادية – الصف الخامس العلمي.

5. **العينة**: تباينت أعداد العينات في الدراسات السابقة، فكانت (1387) تلميذا وتلميذة في دراسة عفانة ونائلة (2004)، و(50) طالبا في دراسة الجبوري (2004)، و(59) طالبة في دراسة محيي (2005)، و(61) طالبا في دراسة عثامنة (2005)، و(160) طالبة في دراسة الدمخ (2006)، و(300) طالبة في دراسة الدمرداش (2006)، و(72) طالبة في دراسة الاهدل (2009)، و(162) طالبا وطالبة في دراسة الوحيدي (2009)، و(50) طالبا في دراسة دوس (1993)، و(25) طالبا وطالبة في دراسة ديكر (1997)، و(17) طالبا وطالبة في دراسة فورتيني (2001).

أما الدراسة الحالية فتكونت عينتها من (40) طالبا.

6. **الجنس**: اختلفت الدراسات السابقة من حيث الجنس (طلاب، طالبات) فقد أجريت كل من دراسة (عفانة ونائلة 2004)، و(الوحيدي 2009)، و(ديكر 1993)، و(فورتيني 2001) على الطلاب والطالبات، أما دراسة (عثامنة 2005)، و(الجبوري 2004)، و(دوس 1993) فقد أجريت على الطلاب، أما دراسات (محيي 2005)، و(الدمخ 2006)، و(الدمرداش 2006)، و(الاهدل 2009) فقد أجريت على الطالبات. أما الدراسة الحالية فقد أجريت على الطلاب.
7. **المتغير التابع**: تباينت الدراسات السابقة من حيث المتغير التابع فقد كان في دراسة عفانة ونائلة (2004) التحصيل والميل نحو الرياضيات، أما في دراسة الجبوري (2004) ففي التحصيل وتنمية التفكير الابتكاري، وفي دراسات محيي (2005)، والدمرداش (2006)، ودوس (1993)، وديكر (1997) ففي التحصيل، وفي دراسة عثامنة (2005) ففي تنمية التفكير الإبداعي، وفي دراسة الدمخ (2006) ففي التحصيل وتنمية مهارات التفكير الاستنتاجي، وفي دراسة الاهدل (2009) ففي التحصيل وبقاء اثر التعلم، وفي دراسة الوحيدي (2009) ففي تنمية الاستيعاب القرائي ومهارات التعبير الكتابي، أما في دراسة فورتيني (2001) ففي التخفيف من قلق الامتحان.

أما في الدراسة الحالية فكان التحصيل والتذوق الأدبي.

8. **المادة الدراسية**: تباينت الدراسات السابقة من حيث المادة الدراسية التي أجريت فيها التجربة، فقد أجريت كل من دراسة الجبوري (2004)، ودراسة محيي (2005) في مادة الأدب والنصوص، أما دراسة عفانة ونائلة (2004)، ودراسة فورتيني (2001) في الرياضيات، ودراسة عثامنة (2005)، والاهدل (2009) في الجغرافية، ودراسة الدمخ

(2006) في الثقافة الأدبية واللغوية، ودراسة الدمرداش (2006) ففي النحو، ودراسة الوحيدي (2009) ففي القراءة والتعبير، ودراسة دوس (1993)، ودراسة ديكر (1997) ففي استعمال استراتيجيات الذكاءات المتعددة. أما الدراسة الحالية فكانت في مادة الأدب والنصوص.

9. **الوسائل الإحصائية:** تباينت الدراسات السابقة في استعمالها الوسائل الإحصائية، فقد استعملت دراسة عفانة ونائلة (2004) المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، ومعامل ارتباط الرتب لسبيرمان، واستعملت دراسة الجبوري (2004) الاختبار التائي لعينتين مستقلتين، ومربع كاي، ومعادلة ألفا كرونباخ، ومعامل الصعوبة، ومعادلة قوة التمييز، وفاعلية البدائل الخطأ، واستعملت دراسة محيي (2005) الاختبار التائي لعينتين مستقلتين، ومربع كاي، ومعامل ارتباط بيرسون، ومعادلة سبيرمان براون، ومعامل الصعوبة، ومعادلة قوة التمييز، وفاعلية البدائل الخطأ، واستعملت دراسة الدمخ (2006) المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، وتحليل التباين الثنائي، وتحليل التغاير المصاحب، واستعملت دراسة الدمرداش (2006) الاختبار التائي لعينتين مستقلتين، وتحليل التغاير المصاحب، ومربع معامل ايتا، واستعملت دراسة الاهدل (2009) الاختبار التائي، والمتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، ومربع معامل ايتا، واستعملت دراسة الوحيدي (2009) المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، وتحليل التباين الثنائي، أما دراسات عثامنة (2005)، ودوس (1993)، وديكر(1997)، وفورتيني (2001) فلم تشر إلى الوسائل الإحصائية المستعملة.

أما الدراسة الحالية فقد استعملت الاختبار التائي لعينتين مستقلتين، ومربع كاي، ومعامل ارتباط بيرسون، ومعامل الصعوبة، وقوة التمييز، وفاعلية البدائل الخطأ، والمتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، ومعادلة سبيرمان براون، ومربع معامل ايتا وسائل إحصائية.

10. **النتائج**: توصلت الدراسات السابقة جميعها إلى تفوق المجموعات التجريبية على المجموعات الضابطة، فقد توصلت دراسات عثامنة (2005)، والدمخ (2006)، والدمرداش (2006)، والاهدل (2009)، والوحيدي (2006)، وديكر (1997)، وفورتيني (2001) إلى تفوق المجموعات التجريبية التي استعملت استراتيجيات أو أساليب أو برامج مبنية على أساس الذكاءات المتعددة على المجموعات الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية، وتوصلت دراسة الجبوري (2004) إلى تفوق المجموعة التجريبية التي استعمل فيها العصف الذهني على المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية ،وتوصلت دراسة محيي (2005) إلى تفوق المجموعة التجريبية التي استعملت التعلم التعاوني على المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية.

أما الدراسة الحالية فقد توصلت إلى تفوق المجموعة التجريبية التي درست باستعمال أساليب مبنية على أساس الذكاءات المتعددة على المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية.

11. أفاد الباحث من الدراسات السابقة في عدة أمور منها:

- تحديد مشكلة البحث وهدفه.
- صياغة فرضيتا البحث.
- اختيار التصميم التجريبي المناسب.
- إجراءات التكافؤ الإحصائي.
- صياغة الخطط التجريبية.
- إعداد أداة البحث.
- صياغة الأهداف السلوكية.
- اختيار الوسائل الإحصائية المناسبة لإجراءات البحث.
- النتائج التي توصلت إليها وكيفية عرضها وتفسيرها.

الفصل الثالث : منهج البحث واجراءاته

أولا : التصميم التجريبي

يعد التصميم التجريبي مخططا يساعد على عمل إجراءات البحث والوصول إلى النتائج حول العلاقات بين المتغيرات المستقلة والتابعة، وان اختيار التصميم التجريبي الملائم يعطي ضمانا لإمكانية تذليل الصعوبات التي قد تظهر عند التحليل الإحصائي. (ويست جون، 1993، ص92)، ويتوقف تحديد نوع التصميم التجريبي على طبيعة المشكلة وظروف العينة. (الزوبعي، 1968، ص58–68). لذلك اعتمد الباحث واحدا من التصاميم التجريبية ذات الضبط الجزئي يلائم ظروف البحث الحالي فجاء التصميم على ما مبين في جدول (1).

جدول (1)

التصميم التجريبي للبحث

المجموعة	المتغير المستقل	المتغير التابع	الاختبار النهائي
التجريبية	أساليب متنوعة مبنية على أساس الذكاءات المتعددة	التحصيل والتذوق الأدبي	اختبار التحصيل واختبار التذوق الأدبي
الضابطة		التحصيل والتذوق الأدبي	
حساب الفرق بين المجموعتين في درجات الاختبارين			

إن المقصود بالمجموعة التجريبية هي المجموعة التي سيدرس طلابها مادة الأدب والنصوص بأساليب متنوعة مبنية على أساس الذكاءات المتعددة، أما المجموعة الضابطة فهي المجموعة التي سيدرس طلابها مادة الأدب والنصوص بالطريقة التقليدية، ويقصد بالتحصيل المتغير التابع الأول الذي يقاس بوساطة اختبار يعده الباحث لأغراض البحث الحالي، أما التذوق الأدبي فهو المتغير التابع الثاني الذي يقاس بوساطة اختبار يتبناه الباحث. أما الاختبار النهائي فيقيس المتغير التابع (التحصيل، والتذوق الأدبي) لمعرفة اثر أساليب متنوعة مبنية على أساس الذكاءات المتعددة.

ثانيا : مجتمع البحث وعينته

1. مجتمع البحث

يتكون مجتمع البحث الحالي من المدارس الثانوية والإعدادية النهارية للبنين في مركز محافظة بابل للعام الدراسي 2009 -2010، ومن اجل ذلك زار الباحث المديرية العامة لتربية محافظة بابل بموجب الكتاب الصادر من رئاسة جامعة بابل – الدراسات العليا. لمعرفة عدد المدارس الثانوية والإعدادية النهارية للبنين التي تقع في مركز محافظة بابل، فكانت المدارس على ما مبين في جدول (2).

جدول (2)

المدارس الثانوية والإعدادية النهارية للبنين في مركز محافظة بابل

ت	اسم المدرسة	الموقع
1	ثانوية الحلة للبنين	حي الجمهوري
2	ثانوية بابل التطبيقية للبنين	حي بابل
3	ثانوية الميثاق للبنين	حي البكرلي
4	ثانوية علي جواد الطاهر	حي العسكري
5	إعدادية الجهاد للبنين	حي الجمعية
6	إعدادية الفيحاء للبنين	حي كريطعة
7	إعدادية الإمام علي للبنين	حي النسيج
8	إعدادية الكندي للبنين	حي الكرامة
9	إعدادية الثورة للبنين	حي الثورة
10	إعدادية الجزائر للبنين	حي الجزائر
11	إعدادية الحلة للبنين	حي القاضية

يظهر من جدول (2) أن المدارس الثانوية والإعدادية النهارية للبنين في مركز محافظة بابل (11) مدرسة، منها (4) مدارس ثانوية، و(7) مدارس إعدادية.

2. عينة البحث

أ. عينة المدارس

بعد أن حدد الباحث المدارس المشمولة بالبحث وعددها (11) مدرسة اختار مدرسة إعدادية الفيحاء للبنين النهارية بطريقة عشوائية * لإجراء بحثه فيها.

ب. عينة الطلاب

بعد أن اختار الباحث عشوائيا إعدادية الفيحاء الواقعة في حي كريطعة، زار الباحث المدرسة بعد استصدار كتاب من المديرية العامة لتربية محافظة بابل لتسهيل مهمته، فوجد أنها تحتوي على ثلاث شعب للصف الخامس العلمي وهي (أ، ب، ج)، اختار الباحث شعبتي (أ، ج) بطريقة عشوائية ** لتكونا مجموعتي البحث، بلغ عدد طلابهما (46) طالبا منهم (23) طالبا في شعبة (أ)، و(23) طالبا في شعبة (ج)، وبعد استبعاد الطلاب المخفقين البالغ عددهم (6) طلاب، منهم (3) طلاب في شعبة (أ)، و(3) طلاب في شعبة (ج)، أصبح عدد أفراد العينة (40) طالبا وحصل الاستبعاد لاعتقاد الباحث أن الطلاب المخفقين لديهم خبرة

---

* استعمل الباحث طريقة السحب العشوائي البسيط، إذ كتب الباحث أسماء المدارس على أوراق صغيرة ووضعها في كيس، وسحب ورقة واحدة، فكانت الورقة تحمل اسم إعدادية الفيحاء.

** كتب الباحث أسماء الشعب على أوراق صغيرة ووضعها في كيس وسحب ورقتين فكانت الورقتان المسحوبتان تحملان اسمي الشعبتين (أ، ج)، ثم وضع الباحث الورقتين اللتين تحملان اسمي الشعبتين (أ، ج) في كيس وسحب الورقة الأولى لتكون المجموعة التجريبية، فكانت الورقة المسحوبة تحمل اسم شعبة (ج)، أما الورقة التي تحمل اسم الشعبة (أ)، فكانت المجموعة الضابطة.

وهذه الخبرة قد تؤثر في دقة النتائج، وقد أبقى الباحث عليهم في الشعبتين حفاظا على النظام المدرسي ولئلا يحرموا من درس الأدب والنصوص، بعد ذلك وزع الباحث الطريقتين التدريسيتين بين الشعبتين بالطريقة نفسها، فكانت أساليب متنوعة مبنية على أساس الذكاءات المتعددة من نصيب شعبة (ج) وأطلق عليها المجموعة التجريبية، والطريقة التقليدية من نصيب شعبة (أ) وأطلق عليها المجموعة الضابطة وجدول (3) يبين ذلك.

جدول (3)

عدد طلاب مجموعتي البحث قبل استبعاد المخفقين وبعده وطريقة تدريس كل مجموعة

ت	الشعبة	اسم المجموعة	طريقة التدريس	عدد الطلاب قبل الاستبعاد	عدد الطلاب بعد الاستبعاد
1	أ	الضابطة	الطريقة التقليدية	23	20
2	ج	التجريبية	أساليب متنوعة مبنية على أساس الذكاءات المتعددة	23	20
المجموع				46	40

ثالثا: تكافؤ مجموعتي البحث

قبل الشروع ببدء التجربة حرص الباحث على تكافؤ مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة) في بعض المتغيرات التي يعتقد أنها قد تؤثر في نتائج التجربة على الرغم من أن طلاب العينة تم اختيارهم عشوائيا، وإنهم من منطقة واحدة، ويدرسون في مدرسة واحدة، وهذه المتغيرات هي:

1. العمر الزمني للطلاب محسوبا بالشهور........ ملحق (1).
2. التحصيل الدراسي للآباء .
3. التحصيل الدراسي للأمهات.

4. درجات مادة اللغة العربية في اختبار نصف السنة للعام الدراسي 2009 / 2010. ملحق (2).
5. درجات مادة الأدب والنصوص في اختبار نصف السنة للعام الدراسي 2009 -2010. ملحق (3).
6. أداة مسح الذكاءات المتعددة. ملحق (4).

لقد حصل الباحث على البيانات والمعلومات المتعلقة بالعمر الزمني، والتحصيل الدراسي للوالدين، ودرجات اللغة العربية، ودرجات الأدب في اختبار نصف السنة من البطاقة المدرسية وسجل الدرجات ودفاتر الطلاب الامتحانية بالتعاون مع إدارة المدرسة، وفيما يأتي عمليات التكافؤ الإحصائي في المتغيرات السابقة:

1. العمر الزمني للطلاب محسوبا بالشهور

أجرى الباحث تكافؤا إحصائيا في العمر الزمني محسوبا بالشهور بين طلاب مجموعتي البحث، وباستعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفرق بين متوسط أعمار طلاب المجموعتين، وجد الباحث انه ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط أعمار طلاب المجموعتين عند مستوى دلالة (0,05) وبدرجة حرية (38)، وجدول (4) يبين ذلك:

جدول (4)

المتوسط الحسابي والتباين والقيمتان التائيتان المحسوبة والجدولية للعمر الزمني لطلاب مجموعتي البحث

المجموعة	عدد أفراد المجموعة	المتوسط الحسابي	التباين	درجة الحرية	القيمتان التائيتان		مستوى الدلالة عند (0,05)
					المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	20	198,5	21,65	38	1,06	2,02	غير دالة
الضابطة	20	196,95	20,44				

يتضح من الجدول (4) أن المتوسط الحسابي لكل من المجموعتين التجريبية والضابطة بلغ (198,5) و(196,95) على التتالي، وبلغت القيمة التائية المحسوبة (1,06) وهي اقل من القيمة الجدولية البالغة (2,02)، وهذا يدل على أن المجموعتين متكافئتان إحصائيا في العمر الزمني.

2. التحصيل الدراسي للآباء

أجرى الباحث تكافؤاً إحصائيا في التحصيل الدراسي لآباء مجموعتي البحث، وباستعمال مربع كاي (كا^2) وجد الباحث انه ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05)، وبدرجة حرية (2)، وجدول (5) يبين ذلك:

جدول (5)

تكرارات التحصيل الدراسي لآباء طلاب مجموعتي البحث وقيمتا (كا^2) المحسوبة والجدولية والدلالة الإحصائية

المجموعة	عدد أفراد العينة	متوسطة	إعدادية أو معهد	كلية فما فوق	درجة الحرية	قيمتا كا2		مستوى الدلالة عند 0,05
						المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	20	7	8	5	2	0,16	5,99	غير دالة
الضابطة	20	6	8	6				

يتضح من الجدول (5) أن قيمة (كا^2) المحسوبة كانت (0,16) وهي اقل من قيمة (كا^2) الجدولية البالغة (5,99)، وهذا يدل على أن المجموعتين متكافئتان في هذا المتغير.

3. التحصيل الدراسي للأمهات.

أجرى الباحث تكافؤا إحصائيا في التحصيل الدراسي لأمهات مجموعتي البحث، وباستعمال مربع كاي (كا^2) وجد الباحث انه ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05)، وبدرجة حرية (2)، وجدول (6) يبين ذلك:

جدول (6)

تكرارات التحصيل الدراسي لأمهات طلاب مجموعتي البحث وقيمتا (كا^2) المحسوبة والجدولية والدلالة الإحصائية

المجموعة	عدد أفراد العينة	ابتدائية	متوسطة	إعدادية	درجة الحرية	قيمتا كا2		مستوى الدلالة عند 0,05
						المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	20	7	7	6	2	0,14	5,99	غير دالة
الضابطة	20	6	8	6				

يتضح من الجدول (6) أن قيمة (كا^2) المحسوبة كانت (0,14) وهي اقل من قيمة (كا^2) الجدولية البالغة (5,99)، وهذا يدل على أن المجموعتين متكافئتان في هذا المتغير.

4. درجات مادة اللغة العربية في اختبار نصف السنة للعام الدراسي 2009–2010.

اعتمد الباحث في تكافؤ المجموعتين درجات مادة اللغة العربية – اختبار نصف السنة – للعام الدراسي 2009–2010 التي حصل عليها من سجلات المدرسة، وباستعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفرق الإحصائي، وجد الباحث انه ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين عند مستوى دلالة (0,05)، ودرجة حرية (38)، وجدول (7) يبين ذلك:

جدول (7)

المتوسط الحسابي والتباين والقيمتان التائيتان (المحسوبة والجدولية) لدرجات طلاب مجموعتي البحث في اللغة العربية امتحان نصف السنة للعام الدراسي 2009–2010

المجموعة	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	التباين	درجة الحرية	القيمتان التائيتان		مستوى الدلالة عند 0,05
					المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	20	53,15	29,82	38	0,25	2,02	غير دالة
الضابطة	20	53,65	46,72				

يتضح من جدول (7) أن متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية (53,15)، وأن متوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة (53,65)، وأن القيمة التائية المحسوبة (0,25)، وهي أقل من القيمة التائية الجدولية البالغة (2,02)، وهذا يدل على أن مجموعتي البحث متكافئتان إحصائيا في درجات اللغة العربية في اختبار نصف السنة.

5. درجات مادة الأدب والنصوص لاختبار نصف السنة للعام الدراسي2009 -2010.

حصل الباحث على درجات طلاب مجموعتي البحث في مادة الأدب والنصوص في اختبار نصف السنة للعام الدراسي 2009 -2010 من دفاتر الطلاب الامتحانية، وباستعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفرق بين متوسطي درجات طلاب مجموعتي البحث، وجد الباحث انه ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلاب مجموعتي البحث عند مستوى دلالة (0,05) ودرجة حرية (38)، وجدول (8) يبين ذلك:

جدول (8)

المتوسط الحسابي والتباين والقيمتان التائيتان (المحسوبة والجدولية) لدرجات طلاب مجموعتي البحث في الأدب والنصوص (نصف السنة) للعام الدراسي 2009–2010

المجموعة	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	التباين	درجة الحرية	القيمتان التائيتان		مستوى الدلالة عند 0,05
					المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	20	11,85	9	38	0,21	2,02	غير دالة
الضابطة	20	11,65	8,82				

يتضح من جدول (8) أن متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية (11,85)، وأن متوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة (11,65)، وأن القيمة التائية المحسوبة (0,21) اقل من القيمة الجدولية البالغة (2,02)، وهذا يدل على أن مجموعتي البحث متكافئتان إحصائيا في درجات الأدب والنصوص في اختبار نصف السنة.

6. أداة مسح الذكاءات المتعددة.

من اجل التعرف على الذكاءات المتعددة لدى طلاب المجموعتين (التجريبية والضابطة) تبنى الباحث مقياس أشكال الذكاءات المتعددة لأنعام الصريفي 2008 (الصريفي، 2008، ص 120 -225)، المعد في ضوء مكونات نموذج كاردنر، والمعرب من محمد عبد الهادي حسين 2000. ملحق (4)، وللتثبت من صلاحية المقياس عرضه الباحث على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في التربية وعلم النفس وطرائق تدريس اللغة العربية. ملحق (14)، لبيان مدى صلاحيته ومدى تغطيته التعريف الذي وضعه كاردنر، إذ عرف الذكاءات المتعددة بأنها " إمكانية بايلوجية نفسية كامنة لمعالجة المعلومات التي يمكن تنشيطها في بيئة ثقافية لحل المشكلات أو إيجاد نتاجات

لها قيمة في ثقافة ما ويختلف الناس في مقدار الذكاء الذي يولدون فيه كما يختلفون في طبيعته ويختلفون في الكيفية التي ينمو بها ذكاؤهم ذلك أن الناس يسلكون على وفق المزج بين أصناف الذكاء لحل مختلف المشكلات التي تعترضهم في الحياة ". (Gardener, 1997, P. 35).

وكانت نسبة اتفاق الخبراء على صلاحية المكونات وتعريفاتها وتغطيتها التعريف النظري 100 ٪. أما صدق المقياس فقد اعتمد الباحث الصدق المعتمد في دراسة الصريفي، إذ إنها اعتمدت الصدق الظاهري وصدق البناء، تكون المقياس من ثمانية مقاييس فرعية تؤلف في مجملها اختبارا يقيس الذكاءات المتعددة هي:

- مجال الذكاء اللغوي يتكون من 12 فقرة
- مجال الذكاء المنطقي الرياضي يتكون من 12 فقرة
- مجال الذكاء البصري يتكون من 7 فقرات
- مجال الذكاء الجسمي – الحركي يتكون من 10 فقرات
- مجال الذكاء الطبيعي يتكون من 10 فقرات
- مجال الذكاء الموسيقي يتكون من 11 فقرة
- مجال الذكاء الاجتماعي يتكون من 13 فقرة
- مجال الذكاء الذاتي يتكون من 13 فقرة

وزعت الأوزان بين بدائل الإجابة على وفق أنموذج ليكرت وبمدرج خماسي(تنطبق بدرجة كبيرة جداً، تنطبق بدرجة كبيرة، تنطبق بدرجة متوسطة، تنطبق بدرجة قليلة، لا تنطبق)، وأعطيت بدائل الإجابة الدرجات (5، 4، 3، 2، 1) على التتالي. ملحق (5).

طبق الباحث مقياس الذكاءات المتعددة على طلاب مجموعتي البحث، وجاءت النتائج على ما مبينة في جدول (9).

جدول (9)

مجموع درجات طلاب مجموعتي البحث في أداة مسح الذكاءات المتعددة ومتوسطا تهم الحسابية

المجموعة	عدد أفراد العينة	الذكاء اللغوي	المتوسط الحسابي	الذكاء الرياضي	المتوسط الحسابي	الذكاء البصري	المتوسط الحسابي	الذكاء الجسمي	المتوسط الحسابي	الذكاء الطبيعي	المتوسط الحسابي	الذكاء الموسيقي	المتوسط الحسابي	الذكاء الاجتماعي	المتوسط الحسابي	الذكاء الذاتي	المتوسط الحسابي
التجريبية	20	971	48،55	788	39،4	846	42،3	789	39،45	800	40	737	36،85	932	46،6	927	46،35
الضابطة	20	959	47،95	717	35،85	850	42،5	803	40،15	798	39،9	745	37،25	916	45،8	935	46،75
مج س ت	6790																
مج س2ت		942841		620944		715716		622521		640000		543169		268624		859329	
مج س2ت الكلي	5813144																
مج س ض	6723																
مج س2 ض		919681		514089		722500		644809		636804		555025		839056		874225	
مج س2 ض الكلي	5706189																

يتضح من جدول (9) أن درجات طلاب مجموعتي البحث ومتوسطاتها الحسابية كانت متقاربة في أنواع الذكاءات المتعددة جميعها، ولقياس تكافؤ المجموعتين في أداة مسح الذكاءات المتعددة قبل بدء التجربة تم استعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفرق الإحصائي عند مستوى (0,05)، ودرجة حرية (38)، إذ جاءت النتائج على ما مبينة في جدول (10):

جدول (10)

الوسط الحسابي والتباين والقيمتان التائيتان (المحسوبة والجدولية) والدلالة الإحصائية لطلاب مجموعتي البحث في أداة مسح الذكاءات المتعددة.

المجموعة	عدد أفراد العينة	مجموع الدرجات	الوسط الحسابي	التباين	درجة الحرية	القيمتان التائيتان		مستوى الدلالة عند 0,05
						المحسوبة	الجدولية	
الضابطة	20	6723	336,15	172312,62	38	0,025	2,02	غير دالة
التجريبية	20	6790	339,5	175396,95				

يتضح من جدول (10) أن متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية في أداة مسح الذكاءات المتعددة (339,5)، وأن متوسط درجات المجموعة الضابطة في الأداة نفسها (336,15)، وأن القيمة التائية المحسوبة (0,025) اقل من القيمة التائية الجدولية البالغة (2,02)، وهذا يدل على أن مجموعتي البحث متكافئتان إحصائيا في درجات أداة مسح الذكاءات المتعددة، الملحقان (6، 7).

رابعا: ضبط المتغيرات الدخيلة (غير التجريبية)

على الرغم من تطور العلوم التربوية والنفسية ومحاولتها اللحاق بالعلوم الطبيعية في دقة الإجراءات وكثرة استعمال المتخصصين في هذا المجال المنهج التجريبي فإنهم يدركون تماما الصعاب التي تواجههم في عزل متغيرات الظواهر

التي يدرسونها أو ضبطها لان الظواهر السلوكية ظواهر غير مادية ومعقدة تتداخل فيها العوامل. (همام، 1984، ص203).

وزيادة على ما تقدم من إجراءات التكافؤ الإحصائي بين مجموعتي البحث حاول الباحث قدر الإمكان ضبط بعض المتغيرات الدخيلة (غير التجريبية) التي قد تؤثر في سلامة التجربة لان ضبطها يؤدي إلى نتائج أكثر دقة، وفيما يأتي المتغيرات الدخيلة وكيفية ضبطها:

1. **الاندثار التجريبي:** ويقصد به الأثر المتولد عن ترك عدد من الطلاب الخاضعين للتجريب، أو انقطاعهم عن الدوام مما يترتب على هذا تأثير في النتائج. (الزوبعي، 1968، ص61)، ولم يتعرض أفراد التجربة لمثل هذا الأثر عدا حالات الغياب الفردية وهي حالة طبيعية تعرضت لها المجموعتان بنسب ضئيلة ومتساوية.
2. **ظروف التجربة والحوادث المصاحبة:** ويقصد به ما يحتمل حدوثه من حوادث في أثناء مدة التجربة، ولم تتعرض التجربة إلى أي حادث يعرقل سيرها ويكون ذا تأثير في المتغير التابع إلى جانب الأثر الناجم عن المتغير المستقل.
3. **الفروق في اختيار العينة:** حاول الباحث – قدر المستطاع – تفادي اثر هذا المتغير في نتائج البحث وذلك بالاختيار العشوائي للعينة، ومن طريق إجراء التكافؤ الإحصائي بين أفراد مجموعتي البحث التجريبية والضابطة في ستة متغيرات يمكن أن يكون لتداخلها مع المتغير المستقل اثر في المتغير التابع، فضلا عن تجانس طلاب المجموعتين في النواحي الاجتماعية والثقافية إلى حد كبير لانتمائهم إلى بيئة واحدة.
4. **أداتا القياس:** استعمل الباحث أداتين أحداهما لقياس تحصيل طلاب مجموعتي البحث، وهي الاختبار التحصيلي، ملحق (11) لقياس

تحصيل الطلاب في مادة الأدب والنصوص، والأخرى أداة موحدة لقياس التذوق الأدبي، وهو اختبار العابدي (2007). ملحق (16).

5. **اثر الإجراءات التجريبية:**

أ. **سرية التجربة:** حرص الباحث على سرية البحث بالاتفاق مع إدارة المدرسة على عدم إخبار الطلاب بطبيعة البحث وهدفه كي لا يتغير نشاطهم أو تعاملهم مع التجربة مما قد يؤثر في سلامة التجربة ونتائجها.

ب. **المدرس:** درس الباحث نفسه مجموعتي البحث، وبهذا سيطر على ما قد ينجم من اثر في المتغير التابع إذا ما اسند التدريس إلى مدرس غيره.

ج. **توزيع الحصص:** أمكن السيطرة على هذا المتغير من طريق تدريس مجموعتي البحث في اليوم نفسه، وهو يوم الثلاثاء من كل أسبوع، فكانت الحصة الثانية من نصيب المجموعة التجريبية، والحصة الثالثة من نصيب المجموعة الضابطة.

د. **مدة التجربة:** كانت مدة التجربة موحدة ومتساوية لطلاب مجموعتي البحث إذ بدأت يوم الأحد 14 /2 / 2010 وانتهت يوم الثلاثاء 4 / 5 / 2010.

ه. **بناية المدرسة:** طبقت التجربة في مدرسة واحدة، وفي صفين متجاورين، ومتشابهين من حيث المساحة، وعدد الشبابيك، والإنارة، والتهوية، وعدد المقاعد، ونوعها، وحجمها.

خامسا: تحديد المادة العلمية

حدد الباحث المادة العلمية التي ستدرس لطلاب مجموعتي البحث في أثناء مدة التجربة وهي (عشرة) موضوعات من موضوعات كتاب الأدب والنصوص المقرر تدريسه لطلاب الصف الخامس العلمي للعام الدراسي 2009-2010، وهي:

1. الأدب العربي في الأندلس.
2. الشاعر ابن زيدون.
3. الشاعرة حمدونة بنت زياد.
4. الشاعر ابن شكيل الاندلسي.
5. الموشحات – لسان الدين بن الخطيب.
6. النثر في الأندلس.
7. الشاعر ابن شهد.
8. الأدب في العصور المتأخرة.
9. الشاعر صفي الدين الحلي.
10. الشاعر ابن معتوق الموسوي.

سادسا: صياغة الأهداف السلوكية

يعد تحديد الأهداف السلوكية أمرا ضروريا في العملية التربوية والتعليمية لأنها توضح نوع الأداء والسلوك المتوقع من المتعلم بعد مروره بالخبرات والمواقف التعليمية، وتوفر أساسا سليما لإعداد اختبارات وأدوات ملائمة لتقويم تحصيل الطلبة. (إبراهيم، 1986، ص88)، ويمكن تعريف الهدف السلوكي على انه: عبارة لغوية تصف رغبة في إحداث تغيير متوقع حدوثه في سلوك المتعلم قابل للملاحظة والقياس ومن الممكن تحقيقه. (سلامه، 2001، ص67).

وبناء على ما تقدم صاغ الباحث (142) هدفا سلوكيا اعتمادا على الأهداف العامة ومحتوى موضوعات الأدب والنصوص التي ستدرس في أثناء التجربة موزعة بين مستويات المجال المعرفي في تصنيف بلوم (المعرفة، والفهم، والتطبيق، والتحليل، والتركيب، والتقويم) لان مستويات هذا المجال تلائم الطلاب في مرحلة الدراسة الإعدادية، ويمكن ملاحظتها وقياسها بسهولة.

عرضت الأهداف السلوكية على عدد من الخبراء والمتخصصين في العلوم التربوية والنفسية وطرائق تدريس اللغة العربية. ملحق (12) لمعرفة آرائهم في

سلامة صياغة الأهداف السلوكية ومدى تغطيتها محتوى المادة الدراسية. ملحق (10)، وبعد الإطلاع على آرائهم أجريت التعديلات اللازمة وأضيفت (6) أهداف أخر، وبذلك أصبح عدد الأهداف السلوكية بصيغتها النهائية (148) هدفا بواقع (48) هدفا لمستوى المعرفة، و(39) هدفا لمستوى الفهم، و(15) هدفا لمستوى التطبيق، و(17) هدفا لمستوى التحليل، و(12) هدفا لمستوى التركيب، و(17) هدفا لمستوى التقويم، وجدول (11) يبين ذلك:

جدول (11)

الموضوعات التي درست في أثناء التجربة وأهدافها السلوكية موزعة بحسب مستويات المجال المعرفي لتصنيف بلوم

ت	الموضوعات	التذكر	الفهم	التطبيق	التحليل	التركيب	التقويم	المجموع
1	الأدب العربي في الأندلس	3	4	-	1	1	1	10
2	ابن زيدون	4	4	2	2	1	2	15
3	حمدونة بنت زياد	4	4	2	2	1	2	15
4	ابن شكيل الأندلسي	4	4	2	2	1	2	15
5	الموشحات –لسان الدين بن الخطيب	8	5	2	2	1	2	20
6	النثر في الأندلس	8	4	1	1	3	1	18
7	ابن شهد	4	4	2	2	1	2	15
8	الأدب في العصور المتأخرة	5	2	-	1	1	1	10
9	صفي الدين الحلي	4	4	2	2	1	2	15
10	ابن معتوق الموسوي	4	4	2	2	1	2	15
	المجموع	48	39	15	17	12	17	148

سابعا : إعداد الخطط التدريسية

لما كانت الخطط التدريسية واحدة من متطلبات التدريس الناجح، فقد اعد الباحث الخطط التدريسية للموضوعات المقرر تدريسها في أثناء التجربة لطلاب مجموعتي البحث، فالمجموعة التجريبية أعدت لها خطط على وفق أساليب متنوعة مبنية على أساس الذكاءات المتعددة، والمجموعة الضابطة أعدت لها خطط تدريسية في ضوء التدريس بالطريقة التقليدية.

عرض الباحث أنموذجين من هذه الخطط على مجموعة من الخبراء والمتخصصين باللغة العربية وآدابها وطرائق تدريسها والعلوم التربوية والنفسية. ملحق (12). للإفادة من آرائهم وملاحظاتهم ومقترحاتهم لغرض تحسين صياغة الخطتين وجعلهما سليمتين تضمنان نجاح التجربة، وفي ضوء ما أبداه الخبراء تم إجراء بعض التعديلات عليهما، وأصبحتا جاهزتين للتنفيذ. الملحقان (9)، و(10).

ثامنا : إجراء التجربة

بعد استقرار النظام المدرسي وثبات جدول الحصص اليومي وبعد أن انتهى الباحث من متطلبات إجراء التجربة، باشر بتطبيق التجربة بتاريخ 2010/2/14، إذ درس الباحث المجموعة التجريبية باستعمال أساليب متنوعة مبنية على أساس الذكاءات المتعددة، إذ قسمت على أربع مجموعات، مجموعة الذكاء اللغوي، ومجموعة الذكاء المكاني، ومجموعة الذكاء الاجتماعي، ومجموعة الذكاء الذاتي، في حين درس الباحث المجموعة الضابطة على وفق الطريقة التقليدية، وانتهت التجربة بتطبيق الاختبارين في يومي الأحد 2010/5/2 والثلاثاء 4/ 5/ 2010.

تاسعا : أداتا البحث

1. الاختبار التحصيلي

تعد الاختبارات التحصيلية أحدى الوسائل المهمة المستعملة في تقويم تحصيل الطلبة وأكثر الوسائل التقويمية استعمالا في المدارس لبساطة إعدادها وتطبيقها. (الإمام، 1990، ص47)، والاختبارات التحصيلية الوسيلة الوحيدة الرئيسة المستعملة في تقويم مدى تقدم المتعلم، إذ تعد وسيلة منظمة لتحديد مدى اكتساب المتعلم المعارف. (أبو علام، 1987، ص111).

وبناء على ما تقدم اعد الباحث اختبارا تحصيليا لقياس التحصيل لدى طلاب مجموعتي البحث واتبع الخطوات الآتية في إعداد الاختبار:

أ. إعداد جدول المواصفات (الخريطة الاختبارية)

جدول المواصفات من أهم الطرائق التي تحقق الغرض الذي يبنى عليه الاختبار، إذ إن الاختبار يبنى على وفق مجموعة من المواصفات التي تحدد المجال الذي يقيسه الاختبار ليكون بمثابة عينة ممثلة لمخرجات التعلم (أبو علام، 1987، ص141).

ويعرف جدول المواصفات بأنه: مخطط تفصيلي يحدد محتوى الاختبار، ويربط محتوى المادة الدراسية بالأهداف السلوكية والوزن النسبي الذي يعطيه المدرس لكل موضوع من الموضوعيات المختلفة، والأوزان النسبية للأهداف المعرفية السلوكية في مستوياتها المختلفة. (العبسي، 2010، ص163)، ويعتمد معد الاختبار على جدول المواصفات في الكشف عن صلاحية الاختبار ولاسيما درجة الاتساق الداخلي للاختبار ومدى تغطيته الموضوعات التي درسها. (عبد الهادي، 1990، ص10).

إن جدول المواصفات يفيد في إعطاء كل هدف الوزن الذي يستحقه لذلك يعد أداة فاعلة في تحقيق صدق المحتوى، إذ يلزم واضع الاختبار توزيع فقرات

اختباره على جهتين، الأولى أجزاء المحتوى وعناصره المختلفة، والأخرى الأهداف السلوكية المتعلقة بهذا المحتوى. (البغدادي، 1981، ص129)، وجدول (12) يبين ذلك:

جدول (12)

جدول مواصفات الاختبار التحصيلي

ت	المحتوى	عدد الصفحات	الأهمية النسبية	التذكر 32،43٪	الفهم 26،35	التطبيق 10،13٪	التحليل 11،48 ٪	التركيب 8،10 ٪	التقويم 11،48٪	عدد الفقرات
1	الأدب العربي في بلاد الأندلس	5	9,25	0,97	0,79	0,30	0,34	0,24	0,34	3
2	ابن زيدون	5	9,25	0,97	0,79	0,30	0,34	0,24	0,34	3
3	حمدونة بنت زياد	3	5,55	0,64	0,52	0,20	0,22	0,16	0,22	2
4	ابن شكيل الاندلسي	6	11,11	0,97	0,79	0,30	0,34	0,24	0,34	3
5	الموشحات – لسان الدين الخطيب	9	16,66	1,62	1,31	0,50	0,57	0,40	0,57	5
6	النثر في بلاد الأندلس	4	7,40	0,64	0,52	0,20	0,22	0,16	0,22	2
7	ابن شهد	6	11,11	0,97	0,79	0,30	0,34	0,24	0,34	3
8	الأدب في العصور المتأخرة	5	9,25	0,97	0,79	0,30	0,34	0,24	0,34	3
9	صفي الدين الحلي	7	12,96	1,29	1,05	0,40	0,45	0,32	0,45	4
10	ابن معتوق الموسوي	4	7,40	0,64	0,52	0,20	0,22	0,16	0,22	2
المجموع		54	٪100	9,67	7,84	2,94	2,79	2,4	3,42	30

يتضح من الجدول (12) أن جدول المواصفات شمل الأهمية النسبية للمحتوى الدراسي موزعة بين الموضوعات التي درست في أثناء التجربة، واستخرج الباحث الأهمية النسبية على النحو الآتي:

$$\text{الأهمية النسبية} = \frac{\text{عدد صفحات الموضوع}}{\text{العدد الكلي للصفحات}} \times 100$$

أما أهمية الأهداف في ضوء مستويات بلوم فقد استخرجها الباحث على النحو الآتي:

$$\text{أهمية الأهداف السلوكية} = \frac{\text{عدد الأهداف في كل مستوى}}{\text{العدد الكلي للأهداف}} \times 100$$

واستخرج الباحث عدد الأسئلة لكل مفردة من خلال الآتي:

$$\text{عدد الأسئلة لكل مفردة} = \frac{\text{العدد الكلي للأسئلة} \times \text{الأهمية النسبية}}{100}$$

واستخرج الباحث بعد ذلك عدد الأسئلة لكل خلية من خلايا الجدول على النحو الآتي:

$$\text{عدد الأسئلة لكل خلية} = \frac{\text{مجموع الأسئلة للمجال الواحد} \times \text{نسبة الهدف السلوكي}}{100}$$

ب. صياغة فقرات الاختبار

لغرض صياغة فقرات الاختبار فضل الباحث الاختبارات الموضوعية على غيرها من الاختبارات لقدرتها على تغطية اكبر قدر ممكن من محتويات المادة الدراسية نظرا لكثرة الأسئلة التي يمكن أن يشملها الاختبار وسهولة تصحيحها وموضوعيتها فضلا عن أنها تتسم بصدق وثبات عاليين، وقدرتها على قياس العديد من مخرجات التعلم. (الناقة، 1981، ص78)، (محمد، 1999، ص17).

ج. صدق الاختبار

يعد الصدق من أكثر الصفات اللازمة للاختبار لأنه يشير إلى قدرة المقياس على قياس السمة التي اعد لقياسها. (عطوي، 2000، ص137)، ويكون

المقياس صادقا في تقدير الخاصية لدى الأفراد إذا كان خاليا من تأثير العوامل التي تجعل المقياس متحيزا أو التي تؤدي إلى خطأ ثابت أو منتظم، فمثل هذه الأخطاء تسبب حصول الأفراد على درجات أعلى أو أوطأ مما ينبغي. (مجيد، 2010، ص40)، وحرص الباحث على أن يتحقق من صدق الاختبار وجعله يقيس فعلا ما وضع لقياسه ويحقق الأهداف التي وضع من أجلها وذلك باعتماد الصدق الظاهري وصدق المحتوى.

- **الصدق الظاهري:** الصدق الظاهري يشير إلى أن الاختبار يقيس ما أعد لقياسه ظاهريا من حيث وضوح تعليماته ومدى ملائمة الاختبار للمتعلمين. (أبو لبدة، 1979، ص239)، إن هذا الصدق يعتمد على آراء مجموعة من الخبراء المتخصصين في مجال السمة أو القدرة التي يقيسها الاختبار من طريق إعطاء انطباعاتهم عنه لذا عرض الباحث فقرات الاختبار على عدد من الخبراء والمتخصصين في اللغة العربية وطرائق تدريسها، وفي العلوم التربوية والنفسية. ملحق (14) لإبداء آرائهم وملاحظاتهم في صلاحية الفقرات من عدمها في قياس ما وضعت لقياسه، وكانت نسبة الاتفاق (100٪) من مجموع الخبراء الكلي. ملحق (11).
- **صدق المحتوى:** يستند صدق المحتوى إلى الفحص الدقيق والمنتظم لمحتوى المقياس لتحديد فيما إذا كان المقياس يشتمل على عينة ممثلة من الفقرات لمجال السلوك الذي يقيسه والتأكد من أن هذه الفقرات تغطي جميع جوانب المقياس وبالنسب التي تتفق مع الأهمية النسبية لكل جانب. (الصمادي، 2004، ص170 - 226).

يعد التحقق من صدق المحتوى ملائما للاختبارات التحصيلية أكثر من أنواع الاختبارات الأخرى من طريق إعداد جدول المواصفات للمحتوى المراد قياسه الذي يمكن تحليله إلى اصغر مكوناته لان المحتوى فيها محدد وثابت.(دروان،

1985، ص129)، وقد تحقق الباحث من صدق المحتوى بتصميم جدول مواصفات لاختبار التحصيل النهائي.

د. تعليمات الاختبار

وضع الباحث التعليمات الآتية:

- تعليمات الإجابة:

- اكتب اسمك وشعبتك في المكان المخصص لهما في ورقة الإجابة.
- أمامك اختبار يتكون من عدد من الفقرات، المطلوب الإجابة عنها جميعامن دون ترك أي فقرة منها.

- تعليمات التصحيح

خصص الباحث درجة واحدة للفقرة التي تكون إجابتها صحيحة وصفرا للفقرة التي تكون إجابتها غير صحيحة، وعوملت الفقرة المتروكة أو التي تحمل أكثر من إجابة واحدة معاملة الفقرة غير الصحيحة.

هـ. العينة الاستطلاعية

لغرض معرفة الوقت الذي تستغرقه الإجابة عن الاختبار التحصيلي والتحقق من وضوح فقراته، طبق الباحث الاختبار على عينة استطلاعية مكونة من (40) طالبا من طلاب الصف الخامس العلمي في إعدادية الإمام علي بتاريخ 22 / 4 / 2010 بعد أن تأكد الباحث من دراسة طلاب العينة الاستطلاعية الموضوعات المشمولة بالتجربة، فأتضح للباحث أن متوسط الوقت الذي استغرقه الطلاب للإجابة عن الاختبار كان (45) دقيقة، وتم تحديد متوسط الزمن اللازم للاختبار التحصيلي بتسجيل الأزمنة التي استغرقها الطلاب جميعاً في الإجابة عن فقرات الاختبار، ثم حسب متوسط زمن الاختبار باستعمال المعادلة الآتية.

$$\text{زمن الاختبار} = \frac{\text{مجموع الأزمنة التي استغرقها الطلاب جميعاً}}{\text{العدد الكلي للطلاب}}$$

$$= \frac{1800}{40} = 45 \text{ د}$$

و. التحليل الإحصائي لفقرات الاختبار

إن الغرض من تحليل فقرات الاختبار هو تحسين نوعيته من طريق كشف النقص في فقراته من حيث القوة والضعف والبناء من اجل إعادة بنائها أو استبعاد الفقرات غير الصالحة منه، ويتم ذلك من طريق فحص استجابات الطلاب عن كل فقرة. (الزوبعي، 1981، ص74)، ولمعرفة صعوبة كل فقرة من فقرات الاختبار وقوة تمييزها صححت إجابات طلاب العينة الاستطلاعية وذلك بإعطاء درجة واحدة للإجابة الصحيحة، وصفر للإجابة الخطأ وعوملت الفقرات المتروكة والفقرات التي وضع لها أكثر من علامة معاملة الإجابة الخطأ، ثم رتبت درجات الطلاب تنازليا، بعد ذلك قسمت الدرجات على نصفين النصف العلوي ويشمل (20) ورقة إجابة من الأوراق الحاصلة على أعلى الدرجات والنصف الأسفل يشمل (20) ورقة إجابة من الأوراق الحاصلة على درجات اقل، واخذ الباحث العينة جميعها، لكونها صغيرة (40) طالبا، بدلا من اعتماد نسبة (27٪) من أعلى الدرجات وأدناها. (الإمام، 1990، ص108).

وكانت أعلى درجة من بين درجات المجموعة العليا (24) درجة، فيما كانت اقل درجة من بين درجات المجموعة الدنيا (8) درجات، ثم حسب الباحث متوسط الصعوبة، وقوة التمييز وفاعلية البدائل الخطأ لكل فقرة من فقرات الاختبار وعلى النحو الآتي:

• مستوى الصعوبة:

يقصد بصعوبة الفقرة هي النسبة المئوية لعدد الذين يجيبون عن الفقرة إجابة صحيحة في عينة ما (الظاهر، 1999، ص295)، وتفسر درجة الصعوبة بأنها كلما كانت نسبة الإجابة الصحيحة عالية دلت على سهولة الفقرة، وكلما كانت قليلة دلت على صعوبة الفقرة. (أبو صالح، 1996، ص67).

وبعد حساب معامل الصعوبة لكل فقرة من فقرات الاختبار وجد أنها تنحصر بين (0,40)، و(0,77)، ملحق (15)، وبذلك لم تكن فقرات الاختبار صعبة جدا، إذ يرى بلوم (Bloom) أن فقرات الاختبار تعد جيدة إذا كان معامل صعوبتها بين (0,50–0,60) في حين تعد مقبولة إذا كان معامل صعوبتها بين (0,20 - 0,80). (Bloom, 1971, P. 66).

• قوة التمييز:

يقصد بقوة التمييز قدرة الفقرة على أن تميز بين الطلاب الذين يعرفون الإجابة الصحيحة، والطلاب الذين لا يعرفونها. (الإمام، 1990، ص114)، وبعد حساب قوة تمييز كل فقرة من فقرات الاختبار، وجد الباحث أنها تنحصر بين و(0,40)، و(0,80). ملحق (15). لذلك أبقى الباحث على فقرات الاختبار جميعها، إذ يرى أيبل (Ebel) أن فقرات الاختبار تعد صالحة إذا كانت قوة تمييزها (0,30) فأكثر. (الزوبعي، 1981، ص80).

وفي ضوء الإجراءات التي اتبعها الباحث في تحليل فقرات الاختبار تم الإبقاء على فقرات الاختبار جميعها.

• فاعلية البدائل غير الصحيحة:

يعد البديل فاعلا عندما يكون عدد الطلاب الذين اختاروه في المجموعة الدنيا اكبر من عدد الطلاب الذين اختاروه في المجموعة العليا، ولما كان الاختبار من نوع الاختيار من متعدد، فيجب أن تكون البدائل الخطأ فاعلة بما

فيه الكفاية بان يخطأ البعض فيها وليس الجميع فلا فائدة من بديل خطأ يخطأ فيه الجميع. (الصمادي، 2004، ص155 -162).

وفي الاختبارات التي تضم فقرات من الاختيار من متعدد يفضل فحص إجابات الطلاب عن كل بديل من بدائل الفقرة، والهدف من هذا الإجراء الحصول على قيم سالبة للبدائل غير الصحيحة لكي تكون الفقرة جيدة. (الزوبعي، 1981، ص81)، والبديل الجيد هو البديل الذي يجذب عددا من طلاب المجموعة الدنيا اكبر من طلاب المجموعة العليا وبعكسه يعد غير فاعل ولا بد من حذفه، ويكون البديل أكثر فاعلية كلما ازدادت قيمته في السالب. (الصمادي، 2004، ص162).

وبعد أن أجرى الباحث العمليات الإحصائية اللازمة لذلك ظهر أن البديل الخطأ لفقرات السؤال الأول من الاختبار التحصيلي النهائي قد جذبت إليها عددا من طلاب المجموعة الدنيا اكبر من طلاب المجموعة العليا، لذا تقرر الإبقاء عليها جميعها من دون حذف أو تعديل. ملحق (14).

ز: ثبات الاختبار

يعد الاختبار ثابتا عندما يعطي النتائج نفسها عند إعادته على الطلاب أنفسهم وفي الظروف نفسها. (الغريب، 1977، ص653)، وهذا يعني أن الاختبار يكون على درجة كبيرة من الدقة والاتساق فيما يزودنا به من بيانات عن السلوك المفحوص. (أبو حطب، 1976، ص77).

وحسب الباحث ثبات الاختبار باستعمال طريقة التجزئة النصفية لأنها من الطرائق الجيدة لحساب الثبات في الاختبارات التحصيلية غير المقننة. (الغريب، 1977، ص657).

اختار الباحث إجابات طلاب العينة الاستطلاعية لحساب ثبات الاختبار بطريقة التجزئة النصفية، ثم قسمت فقرات الاختبار على نصفين، النصف الأول

يضم درجات الفقرات الفردية، والنصف الثاني يضم درجات الفقرات الزوجية. ملحق (15).

وباستعمال معامل ارتباط بيرسون استخرج معامل الثبات بين النصفين فكان مقداره (0,83)، ثم صحح بمعادلة سبيرمان – براون فبلغ (0,90) وهو معامل ثبات عال وجيد بالنسبة للاختبارات غير المقننة التي إذا بلغ معامل ثباتها (0,67) فما فوق تعد جيدة. (أبو علام، 1999، ص434) وبذلك أصبح الاختبار جاهزا للتطبيق.

2. اختبار التذوق الأدبي

بعد إطلاع الباحث على عدد من الاختبارات ذات العلاقة بالتذوق الأدبي وجد أن اختبار العابدي (2007) لقياس التذوق الأدبي هو المقياس الملائم للدراسة الحالية. ملحق (16)، إذ إن هذا الاختبار قد تم إعداده في العراق وطبق على المرحلة الإعدادية زيادة على تمتعه بخصائص إحصائية عالية فيما يتعلق بصدقه وثباته، إذ بلغ معامل ثباته 0,79 وهو معامل ثبات جيد بالنسبة إلى الاختبارات غير المقننة. (العابدي، 2007، ص155).

يتكون الاختبار من (20) فقرة من نوع الاختيار من متعدد وخصصت درجة واحدة للفقرة التي تشير إلى الإجابة الصحيحة، و(صفر) للإجابة غير الصحيحة، وعوملت الفقرة المتروكة والفقرة التي تحمل أكثر من علامة واحدة معاملة الفقرة غير الصحيحة.

عاشرا : تطبيق أداتي البحث

بعد أن أصبح الاختباران جاهزين بصيغتهما النهائية. ملحق (11) وملحق (16)، وقبل انتهاء التجربة بأسبوع أخبر الباحث الطلاب بان هناك اختبارا سيجري لهم في الموضوعات التي درسها لهم.

طبق الباحث الأداتين على طلاب المجموعتين (التجريبية والضابطة) البالغ عددهم (40) طالبا، إذ طبق الاختبار التحصيلي يوم الأحد 2 / 5 / 2010 وطبق اختبار التذوق الأدبي يوم الثلاثاء 4 / 5 / 2010 وبعد الانتهاء من التطبيق صحح الاختبار التحصيلي فوجد أن الدرجة (27) كانت أعلى درجة، وأن الدرجة (10) كانت أقل درجة. ملحق (17).

ثم صحح اختبار التذوق الأدبي، فوجد أن الدرجة (20) كانت أعلى درجة، وأن الدرجة (5) كانت اقل درجة. ملحق (18).

حادي عشر: الوسائل الإحصائية

1. مربع كا^2

استعمل لمعرفة دلالات الفروق الإحصائية بين طلبة مجموعتي البحث عند التكافؤ الإحصائي في متغيري التحصيل الدراسي للآباء والأمهات:

$$\text{كا}^2 = \text{مج} \frac{(\text{ل} - \text{ق})^2}{\text{ق}}$$

حيث:

مج ← تمثل المجموع.

ل ← التكرار الملاحظ.

ق ← التكرار المتوقع. (الصويغ، 1985، ص225)

2. الاختبار التائي (T. Test) لعينتين مستقلتين:

استعمل لمعرفة دلالات الفروق الإحصائية بين طلبة مجموعتي البحث عند التكافؤ الإحصائي في متغيرات العمر الزمني ودرجات اللغة العربية، ودرجات مادة الأدب والنصوص، وأداة مسح الذكاءات المتعددة، والاختبار التحصيلي، واختبار التذوق الأدبي:

$$ت = \frac{\bar{س}_1 - \bar{س}_2}{\sqrt{\frac{(ن_1 - 1)ع_1^2 + (ن_2 - 1)ع_2^2}{(ن_1 + ن_2 - 2)}\left[\frac{1}{ن_1} + \frac{1}{ن_2}\right]}}$$

إذ تمثل:

$\bar{س}_1$ = الوسط الحسابي للمجموعة الضابطة

$\bar{س}_2$ = الوسط الحسابي للمجموعة التجريبية.

$ن_1$ = عدد أفراد المجموعة الضابطة.

$ن_2$ = عدد أفراد المجموعة التجريبية .

$ع_1^2$ = تباين المجموعة الضابطة.

$ع_2^2$ = تباين المجموعة التجريبية. (البياتي، 1977، ص260)

3. معامل ارتباط بيرسون:

استعمل لاستخراج معامل ثبات التصحيح بطريقة التجزئة النصفيَّة.

$$ر = \frac{ن مج س ص - (مج س)(مج ص)}{\sqrt{[(ن مج س^2) - (مج س)^2][(ن مج ص^2) - (مج ص)^2]}}$$

إذ تمثل:

ر = معامل ارتباط بيرسون.

ن = عدد أفراد العينة.

س = قيم المتغير الأول.

ص = قيم المتغير الثاني. (البياتي، 1977، ص183).

4. معامل سبيرمان براون :

استعمل لتصحيح الثبات المستخرج بمعامل ارتباط بيرسون .

$$ر ث = \frac{2 ر}{1 + ر}$$

إذ إنَّ:

ر ث = معامل الثبات الكلي للاختبار.

ر = معامل الثبات الجزئي للاختبار. (الإمام، 1990 ، ص154).

5. معامل الصعوبة :

استعمل لحساب معاملات صعوبات فقرات الاختبار التحصيلي:

$$ص = \frac{م}{ك}$$

إذ تمثل:

ص = صعوبة الفقرة.

م = مجموع الأفراد الذين أجابوا عن الفقرة إجابة صحيحة في كل من المجموعتين العليا والدنيا.

ك = مجموع الأفراد في كل من المجموعتين العليا والدنيا. (الزوبعي، 1981 ، ص75).

6. معامل تمييز الفقرة:

استعمل في حساب قوى تمييز فقرات الاختبار التحصيلي:

$$ت = \frac{م ع - م د}{1/2 ك}$$

إذ تمثل:

ت = قوة تمييز الفقرة.

م ع = مجموع الإجابات الصحيحة للمجموعة العليا.

م د = مجموع الإجابات الصحيحة للمجموعة الدنيا.

1 / 2 ك = نصف مجموع الأفراد في كل من المجموعتين العليا والدنيا.

(الزوبعي، 1981، ص75).

7. فاعلية البدائل الخطأ:

استعملت لإيجاد فاعلية البدائل الخطأ لفقرات الاختبار التحصيلي:

$$فاعلية البديل الخطأ = \frac{ن ع م - ن ع د}{ن}$$

إذ تمثل:

ن ع م = عدد الطلبة الذين اختاروا البديل الخطأ من المجموعة العليا.

ن ع د = عدد الطلبة الذين اختاروا البديل الخطأ من المجموعة الدنيا.

ن = عدد أفراد إحدى المجموعتين. (الظاهر، 1999، ص91).

8. قانون حجم الأثر:

استعمل لمعرفة الأثر الذي يتركه المتغير المستقل في المتغير التابع.

$$\text{حجم الأثر} = \frac{\text{س ت} - \text{س ض}}{\text{ع د}}$$

إذ:

س ت = متوسط المجموعة التجريبية

س ض = متوسط المجموعة الضابطة

ع د = الانحراف المعياري التقديري (أبو علام، 2006، ص42).

9. مربع معامل ايتا:

استعمل لمعرفة قوة العلاقة بين المتغيرين المستقل والتابع

$$N2 = \frac{\text{ت}^2}{\text{ت}^2 + \text{ن}1 + \text{ن}2 - 2}$$

إذ:

N2 = مربع معامل ايتا

ت^2 = القيمة التائية

ن_1 = عدد أفراد المجموعة التجريبية

ن_2 = عدد أفراد المجموعة الضابطة (أبو علام، 2006، ص42).

الفصل الرابع : عرض النتائج وتفسيرها

يتضمن هذا الفصل عرضاً لنتائج البحث وتفسيراً لهذه النتائج لمعرفة أثر أساليب متنوعة مبنية على أساس الذكاءات المتعددة في التحصيل والتذوق الأدبي وعلى النحو الآتي:

أولا : عرض النتائج.

1. عرض النتائج المتعلقة بالهدف الأول: معرفة اثر أساليب متنوعة مبنية على أساس الذكاءات المتعددة في تحصيل طلاب الصف الخامس العلمي في مادة الأدب والنصوص.

أ. رتب الباحث درجات طلاب مجموعتي البحث ترتيبا تنازليا، فكانت النتائج على ما مبينة في جدول (13).

جدول (13)

درجات طلاب مجموعتي البحث في الاختبار التحصيلي مرتبة تنازلياً

ت	المجموعة التجريبية	المجموعة الضابطة	ت	المجموعة التجريبية	المجموعة الضابطة
1	27	27	11	23	16
2	27	22	12	22	15
3	26	20	13	22	15
4	26	20	14	21	14
5	26	19	15	20	12
6	26	19	16	18	12
7	25	18	17	17	11
8	24	17	18	15	11
9	24	16	19	15	11
10	24	16	20	14	10

يتضح من الجدول (13) أن أعلى درجة حصل عليها طلاب المجموعة التجريبية كانت (27)، وأقل درجة كانت (14)، أما المجموعة الضابطة فكانت أعلى درجة حصل عليها طلابها (27)، وأقل درجة كانت (10).

ب. حسب الباحث متوسطي درجات الطلاب في المجموعتين (التجريبية والضابطة) في الاختبار التحصيلي، ثم وازن بينهما باستعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفرق الإحصائي عند مستوى دلالة (0,05)، وبدرجة حرية (38)، فكانت النتائج على ما مبينة في جدول (14).

جدول (14)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والتباين والقيمتان التائيتان (المحسوبة الجدولية) والدلالة الإحصائية لدرجات مجموعتي البحث في الاختبار التحصيلي

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	التباين	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمتان التائيتان		مستوى الدلالة عند 0,05
						المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	20	22,1	17,19	4,146	38	4,55	2,02	دالة إحصائياً
الضابطة	20	16,05	18,04	4,24				

يتضح من الجدول (14) أن متوسط درجات المجموعة التجريبية كان (22,1) درجة وتباينها (17,19)، ومتوسط درجات المجموعة الضابطة (16,05) درجة وتباينها (18,04)، وأن القيمة التائية المحسوبة كانت (4,55) وهي أعلى من القيمة التائية الجدولية البالغة (2,02)، وهذا يدل على تفوق طلاب المجموعة التجريبية الذين درسوا مادة الأدب والنصوص باستعمال أساليب متنوعة مبنية على أساس الذكاءات المتعددة على طلاب المجموعة الضابطة الذين درسوا مادة الأدب والنصوص بالطريقة التقليدية، وعليه ترفض

الفرضية الصفرية التي وضعها الباحث والتي نصت على انه (ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) بين متوسط درجات الطلاب الذين يدرسون مادة الأدب والنصوص بأساليب متنوعة مبنية على أساس الذكاءات المتعددة ومتوسط درجات الطلاب الذين يدرسون مادة الأدب والنصوص بالطريقة التقليدية في التحصيل)، وتقبل الفرضية البديلة (هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) بين متوسط درجات الطلاب الذين يدرسون مادة الأدب والنصوص بأساليب متنوعة مبنية على أساس الذكاءات المتعددة ومتوسط درجات الطلاب الذين يدرسون مادة الأدب والنصوص بالطريقة التقليدية في التحصيل).

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات (عثامنة 2005)، و(الدمخ 2006)، و(الوحيدي 2007)، و(الاهدل 2009) في تفوق الطلبة الذين درسوا باستعمال أساليب مبنية على أساس الذكاءات المتعددة، أو برنامج مبني على أساس الذكاءات المتعددة في التحصيل.

2. عرض النتائج المتعلقة بالهدف الثاني: معرفة أثر أساليب متنوعة مبنية على أساس الذكاءات المتعددة في التذوق الأدبي لدى طلاب الصف الخامس العلمي.

أ. رتب الباحث درجات طلاب مجموعتي البحث ترتيباً تنازلياً، فكانت النتائج على ما مبينة في جدول (15).

جدول (15)

درجات طلاب مجموعتي البحث في اختبار التذوق الأدبي مرتبة تنازلياً

ت	المجموعة التجريبية	المجموعة الضابطة	ت	المجموعة التجريبية	المجموعة الضابطة
1	20	16	11	14	10
2	18	15	12	14	9
3	17	14	13	14	8
4	17	13	14	13	8
5	17	13	15	13	8
6	16	12	16	12	7
7	16	12	17	12	7
8	15	11	18	11	6
9	15	11	19	10	5
10	15	10	20	10	5

يتضح من الجدول (15) أن أعلى درجة حصل عليها طلاب المجموعة التجريبية كانت (20)، واقل درجة كانت (10)، أما المجموعة الضابطة فكانت أعلى درجة حصل عليها طلابها (16)، واقل درجة كانت (5).

ب. حسب الباحث متوسطي درجات الطلاب في المجموعتين (التجريبية والضابطة) في اختبار التذوق الأدبي، ثم وازن بينهما باستعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفرق الإحصائي عند مستوى دلالة (0,05)، ودرجة حرية (38)، فكانت النتائج على ما مبينة في جدول (16).

جدول (16)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والتباين والقيمتان التائيتان (المحسوبة والجدولية) والدلالة الإحصائية لدرجات مجموعتي البحث في اختبار التذوق الأدبي

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	التباين	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمتان التائيتان		مستوى الدلالة عند 0,05
						المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	20	14,45	6,84	2,61	38	4,83	2,02	دالة إحصائيا
الضابطة	20	10	10,1	3,17				

يتضح من الجدول (16) أن متوسط درجات المجموعة التجريبية كان (14,45) درجة، وتباينها (6,84)، وأن متوسط درجات المجموعة الضابطة (10) درجة، وتباينها (10,1)، وأن القيمة التائية المحسوبة (4,83)، وهي أعلى من القيمة التائية الجدولية البالغة (2,02)، وهذا يدل على تفوق طلاب المجموعة التجريبية الذين درسوا مادة الأدب والنصوص باستعمال أساليب متنوعة مبنية على أساس الذكاءات المتعددة على طلاب المجموعة الضابطة الذين درسوا مادة الأدب والنصوص بالطريقة التقليدية، وبذلك ترفض الفرضية الصفرية التي وضعها الباحث والتي نصت على انه (ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) بين متوسط درجات الطلاب الذين يدرسون مادة الأدب والنصوص بأساليب متنوعة مبنية على أساس الذكاءات المتعددة ومتوسط درجات الطلاب الذين يدرسون مادة الأدب والنصوص بالطريقة التقليدية في التذوق الأدبي)، وتقبل الفرضية البديلة (هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين متوسط درجات التذوق الأدبي لطلاب المجموعة التجريبية الذين درسوا مادة الأدب والنصوص بأساليب متنوعة مبنية على أساس الذكاءات المتعددة ومتوسط درجات التذوق الأدبي لطلاب المجموعة الضابطة الذين درسوا مادة الأدب والنصوص بالطريقة التقليدية)، ولمنفعة المجموعة التجريبية.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة العابدي (2007) في تفوق الطلاب الذين يدرسون باستعمال طرائق، وأساليب تدريسية حديثة في اختبار التذوق الأدبي.

3. حجم الأثر الذي أحدثه المتغير المستقل

يقصد بحجم الأثر مقدار الأثر الذي يتركه المتغير المستقل في المتغير التابع، إذ إن مجرد التوصل إلى وجود هذا الأثر من طريق الدلالة الإحصائية للفرق بين معالم المجتمع أو الارتباط بين المتغيرات لا يعد كافيا لان حجم الفرق بين هذه المعالم أو حجم الارتباط غير معروف، لذا لابد من إعطاء تقدير يوضح حجم هذا الفرق بين متوسطي المجموعتين (التجريبية والضابطة)، أو قوة الارتباط بين المتغيرين، وهذا ما يعرف بحجم الأثر، ويتحدد حجم الأثر على النحو الآتي:

= 0,2 حجم الأثر صغير.

= 0,5 حجم الأثر متوسط.

= 0,8 حجم الأثر كبير.(أبو علام، 2006، ص43).

ولمعرفة حجم الأثر في المتغير التابع (التحصيل) استعمل الباحث معادلة حجم الأثر فوجد أن حجم الأثر بلغ (1,44)، وهذا يدل على أن حجم الأثر كبير، ومن ثم حسب الباحث قوة العلاقة بين المتغيرين المستقل والتابع (التحصيل) باستعمال مربع معامل ايتا الذي يعبر عن نسبة التباين المفسر في المتغير التابع التي تعزى إلى المتغير المستقل، فوجدها (0,35) وهي نسبة كبيرة، ويقصد بها أن حجم الأثر أو نسبة التباين المفسر الذي أحدثته أساليب متنوعة مبنية على أساس الذكاءات المتعددة تشير إلى تأثير كبير في تحصيل الطلاب في الأدب والنصوص، ويمكن معرفة ذلك بملاحظة الآتي:

= 0,2 يقابل مربع معامل ايتا 0,01، ويشير إلى اثر منخفض.

= 0,51 يقابل مربع معامل ايتا 0,06، ويشير إلى اثر متوسط.

= 0,84 يقابل مربع معامل ايتا 0,15، ويشير إلى اثر مرتفع.

= 1 يقابل مربع معامل ايتا 0,20، ويشير إلى اثر مرتفع جدا.

وجدول (17) يبين ذلك.

جدول (17)

حجم الأثر وقيمة مربع ايتا المقابلة لها ومقدار حجم الأثر

المتغير المستقل	المتغير التابع	حجم الأثر	قيمة مربع ايتا	مقدار حجم الأثر
أساليب متنوعة مبنية على أساس الذكاءات المتعددة	التحصيل	1,44	0,35	كبير جدا

ولمعرفة حجم الأثر في المتغير التابع (التذوق الأدبي)، استعمل الباحث معادلة حجم الأثر فوجد أن حجم الأثر بلغ (1,52)، وهذا يدل على أن حجم الأثر كبير، ومن ثم حسب الباحث قوة العلاقة بين المتغيرين المستقل والتابعباستعمال مربع معامل ايتا الذي يعبر عن نسبة التباين المفسر في المتغير التابع التي تعزى إلى المتغير المستقل، فوجدها (0,38) وهي نسبة مرتفعة، ويقصد بها أن حجم الأثر أو نسبة التباين المفسر الذي أحدثته أساليب متنوعة مبنية على أساس الذكاءات المتعددة تشير إلى تأثير مرتفع في التذوق الأدبي لدى طلاب الصف الخامس العلمي. جدول (18) يبين ذلك:

جدول (18)

حجم الأثر وقيمة مربع ايتا المقابلة لها ومقدار حجم الأثر

المتغير المستقل	المتغير التابع	حجم الأثر	قيمة مربع ايتا	مقدار حجم الأثر
أساليب متنوعة مبنية على أساس الذكاءات المتعددة	التذوق الأدبي	1,52	0,38	مرتفع

ثانيا: تفسير النتائج

1. في ضوء النتائج التي تم عرضها، يعتقد الباحث أن سبب تفوق طلاب المجموعة التجريبية الذين درسوا مادة الأدب والنصوص باستعمال أساليب متنوعة مبنية على أساس الذكاءات المتعددة على طلاب المجموعة الضابطة الذين درسوا مادة الأدب والنصوص بالطريقة التقليدية في التحصيل يعود إلى:

أ. أن اعتماد أساليب متنوعة مبنية على أساس الذكاءات المتعددة جعلت الطلاب محور العملية التعليمية، ومنحتهم الحرية في التعبير عن آرائهم من غير تردد أو خوف، فانعكس ذلك على تحصيلهم ايجابيا.

ب. أن استعمال هذه الأساليب في التدريس خلق اتجاهات ايجابية نحو متابعة رأي الآخرين واحترامه، مما شجع الطلاب على المشاركة في تحليل النصوص الأدبية، زد على ذلك أن الرغبة تعجل في سرعة الحفظ، وبالتالي زيادة التحصيل. (الهاشمي، 1972، ص 136).

ج. أن تعدد الاستراتيجيات التعليمية بحسب الذكاءات المتعددة جعل عملية التعلم أفضل وأوسع لدى الطلاب، فبدلا من فرض طريقة وحيدة في التعليم قد تناسب مجموعة من الطلاب ولا تناسب مجموعة أخرى، هذا التنوع في الطرائق التي تتناغم مع الطلاب من جهة ومع طبيعة المادة الدراسية من جهة أخرى انعكس ايجابياً على تحصيلهم.

د. أن هذه الأساليب عززت اشتراك الطلاب في توليد الأفكار ومناقشتها، مما فتح السبيل أمامهم إلى الفهم العميق، وقلل من النسيان، وبالتالي زاد من تحصيلهم. (محمد، 1991، ص26).

ه. أن نظرية الذكاءات المتعددة تشجع الطلاب على ممارسة مجموعة كبيرة من مهارات التفكير منها حل المشكلات، والأصالة في إنتاج الأفكار، والتحليل، مما انعكس على تحصيلهم الدراسي. (Ring, 1993, 10-12)(Gaillet, 1997, P.12-15).

و. أنها تسهم في زيادة مخزون الطلاب في البنية المعرفية، إذ انه بزيادتها تزداد قدرتهم على معالجة الخبرات والمواقف الجديدة التي يواجهونها، وبالتالي زيادة في التحصيل.

ز. أن وعي الطلاب بما لديهم من ذكاءات متعددة أدى إلى تحفيزهم بصورة أكبر وزاد من تقديرهم لذاتهم، إذ يوجهون سلوكهم ذاتيا من طريق التعزيز الايجابي، مما انعكس على تحصيلهم. (الشريف، 1999، ص86)، (إبراهيم ونانسي، 2000، ص73).

ح. أنها قدمت بيئة تعليمية منظمة وهادفة جعلت محيط العمل جذابا مما عزز من قدرة الطلاب ورغبتهم في التعلم.(بارباره، جلكسرت، 1999، ص123).

ط. أن الموضوعات التي درست في أثناء التجربة ربما كانت ملائمة لاستعمال أساليب متنوعة مبنية على أساس الذكاءات المتعددة مما أدى إلى زيادة تحصيل الطلاب في تلك الموضوعات.

ي. أنها تسهم في تهيئة فرص الاستكشاف الذي يحاول فيه المتعلم أن يجد إجابات لأسئلة في ذهنه عن أشياء موجودة في البيئة أو يلاحظها أو يستعملها. (قطامي، 1993، ص269).

ك. أنها تؤكد ما جاءت به الأدبيات وطرائق التدريس التي تنادي بضرورة استعمال الأساليب الحديثة في التدريس لأنها تشارك في ترسيخ المعلومات في أذهان الطلاب وتزيد من رغبتهم في طلب المعرفة. (الرحيم، 1969، ص31).

2. في ضوء النتائج التي تم عرضها، يعتقد الباحث أن سبب تفوق طلاب المجموعة التجريبية التي درست بأساليب متنوعة مبنية على أساس الذكاءات المتعددة على طلاب المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية في التذوق الأدبي يعود إلى:

أ. أن الأساليب المتنوعة تشد انتباه الطلاب للدرس من طريق الأسئلة التي تستهدف العمليات العقلية من استنتاج وتحليل وتلخيص وتؤدي في النهاية إلى تدبر المعاني العميقة واستيعابها ومن ثم التأثر بما فيها من صور أدبية وبلاغية.

ب. أن نظرية الذكاءات المتعددة تستدعي من الطلبة القراءة وقوة التركيز والحرص على المتابعة والتحضير وقراءة المصادر مما يؤدي إلى زيادة ثقافتهم الأدبية ويمكنهم من تمييز الأجود.

ج. أن نظرية الذكاءات المتعددة أوجدت شعورا بالرضا لدى الطلاب فيمر وقت الدرس من غير شعور بالضيق والملل.

د. أن هذه الطريقة أوجدت التنافس الجماعي بين الطلاب فأعجبتهم مما زاد في مستوى تذوقهم الأدبي.

ه. التدريس على وفق نظرية الذكاءات المتعددة يقدم أنماطاً جديدة للتعليم تقوم على إشباع حاجات الطلاب، إذ يكون الصف الدراسي عالماً حقيقياً للطلاب، يعملون وينتجون ويتواصلون بشكل يحقق ذاتهم ويشبع رغباتهم.

و. ملاءمة هذه الأساليب المتنوعة لطلاب الصف الخامس العلمي بوصفهم يتمتعون بنضج عقلي ويرغبون في قراءة أنواع الأدب التي كانوا يألفونها، ويمكن القول أنها مرحلة التدريب على التذوق. (احمد، 1988، ص224).

الفصل الخامس : الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات

الاستنتاجات :

من النتائج التي توصل إليها الباحث يمكن استنتاج ما يأتي:

1. أن طلاب الإعدادية يكونون أكثر تفاعلا مع المادة الدراسية إذا كانت الطرائق التدريسية المتبعة مما يفسح المجال لإبداء آرائهم بحرية.
2. أن الطرائق التدريسية التي يكون الطالب محوراً وعنصراً فاعلاً تحقق نتائج أفضل في العملية التعليمية.
3. أن الأساليب التدريسية التي تتناغم مع مستوى نضج الطالب وذكائه تحقق نتائج أفضل في تحصيل الأدب وتذوقه.
4. أن استعمال نظرية الذكاءات المتعددة في تدريس مادة الأدب والنصوص يعين الطلاب على فهم النصوص الأدبية وينمي تفكيرهم، مما قد يساعدهم مستقبلا في الإفادة مما قدم لهم في حل مشاكلهم ذاتيا.
5. صحة ما تذهب إليه معظم الدراسات في التربية وعلم النفس في تأكيدها على ضرورة إشراك الطلاب في الدرس.

التوصيات :

في ضوء النتائج التي أسفر عنها البحث الحالي يوصي الباحث بما يأتي:

1. ضرورة تنمية الوعي بالذكاءات المتعددة من حيث أهميتها ، وأساليب تطبيقها بالنسبة للطلاب، ومعلمي المواد الدراسية المختلفة.
2. ضرورة تنويع طرائق التدريس، واختيار استراتيجيات تدريس الذكاءات المتعددة تبعا لميول الطلاب، وقدراتهم، وتبعا لطبيعة المواد الدراسية.
3. ضرورة تعرف الطلاب على أنواع الذكاءات المتعددة لديهم للتعامل مع اكبر قدر من المعارف مما ينعكس على تحصيلهم.

4. مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب، ومعاملة كل طالب على وفق نوع ذكائه، ومحاولة الوصول به إلى المستوى المتوقع منه في ضوء إمكاناته، وفي ضوء استراتيجيات الذكاءات المتعددة.
5. محاولة نشر نظرية الذكاءات المتعددة وتطبيقاتها بشكل منهجي.
6. عقد دورات تدريبية للمعلمين والمدرسين لتدريبهم على استراتيجيات نظرية الذكاءات المتعددة.
7. ضرورة قيام أساتذة الجامعات، وبخاصة أساتذة كليات التربية بعمل ورش عمل لإصلاح التعليم الجامعي والتعليم ما قبل الجامعي في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة.
8. ضرورة عناية مدرسي اللغة العربية ومدرساتها بمهارة التذوق الأدبي وتنميتها لدى الطلاب لأنها تعد من أهداف تدريس الأدب في المرحلة الإعدادية.

المقترحات:

استكمالا لجوانب البحث الحالي يقترح الباحث ما يأتي:

1. اجراء دراسة تجريبية لمعرفة أثر استعمال أساليب متنوعة مبنية على أساس الذكاءات المتعددة في تحصيل طالبات المرحلة الإعدادية في مادة الأدب والنصوص، لان البحث الحالي اقتصر على الطلاب فقط.
2. اجراء دراسة تجريبية مماثلة للدراسة الحالية في مراحل وصفوف دراسية أخر.
3. اجراء دراسة تقويمية لمادة الأدب والنصوص في الصف الخامس العلمي في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة.
4. إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية لمعرفة اثر أساليب متنوعة مبنية على أساس الذكاءات المتعددة في نقد النصوص الأدبية وتحليلها.

الذكاءات المتعددة والتذوق الأدبي

الملاحق

ملحق (1)

أعمار طلاب مجموعتي البحث محسوبة بالشهور

المجموعة التجريبية		المجموعة الضابطة	
ت	العمر	ت	العمر
1	199	1	204
2	200	2	206
3	195	3	201
4	204	4	191
5	201	5	191
6	195	6	195
7	194	7	195
8	192	8	197
9	204	9	199
10	203	10	193
11	192	11	192
12	193	12	194
13	191	13	200
14	195	14	196
15	205	15	196
16	206	16	205
17	199	17	199
18	200	18	192
19	200	19	193
20	202	20	200

المتوسط: 198,5 المتوسط: 196,95

التباين: 21,65 التباين: 20,44

ملحق (2)

درجات طلاب مجموعتي البحث في اللغة العربية في اختبار نصف السنة للعام الدراسي 2009 – 2010

المجموعة التجريبية		المجموعة الضابطة	
ت	الدرجة	ت	الدرجة
1	58	1	51
2	53	2	56
3	45	3	51
4	59	4	46
5	43	5	54
6	55	6	65
7	53	7	69
8	56	8	48
9	49	9	48
10	55	10	60
11	62	11	46
12	59	12	66
13	42	13	55
14	58	14	51
15	55	15	49
16	56	16	50
17	46	17	47
18	52	18	48
19	56	19	52
20	51	20	61

المتوسط: 53,15   المتوسط: 53,65

التباين: 29,82   التباين: 46,72

ملحق (3)

درجات طلاب مجموعتي البحث في الأدب والنصوص في اختبار نصف السنة للعام الدراسي 2009 -2010

المجموعة التجريبية		المجموعة الضابطة	
ت	الدرجة	ت	الدرجة
1	17	1	10
2	12	2	9
3	10	3	10
4	12	4	10
5	11	5	7
6	8	6	14
7	13	7	16
8	15	8	15
9	11	9	11
10	14	10	14
11	11	11	11
12	14	12	16
13	12	13	16
14	7	14	10
15	16	15	11
16	6	16	7
17	12	17	16
18	10	18	8
19	17	19	10
20	9	20	12

المتوسط:11,85 المتوسط: 11,7

التباين: 9,02 التباين: 8,82

ملحق (4)

م / استبانة آراء الخبراء في صلاحية أداة مسح الذكاءات المتعددة

الأستاذ الفاضل.. المحترم

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

يروم الباحث إجراء دراسة بعنوان (**أثر أساليب متنوعة مبنية على أساس الذكاءات المتعددة في التحصيل والتذوق الأدبي في مادة الأدب والنصوص لدى طلاب المرحلة الإعدادية**)، وللتعرف على الذكاءات المتعددة لطلاب المجموعتين التجريبية والضابطة، فان الباحث يتبنى اختبار الصريفي (2008)، والمعرب من محمد عبد الهادي حسين في ضوء مكونات نموذج كاردنر، وقد عرف الذكاءات المتعددة (بالقدرة العقلية متعددة الأبعاد التي يمتلكها الفرد وتساعد على حل المشكلات ومواجهة المواقف الجديدة والمواقف الغامضة).

ونود إعلامكم أن تعريف (كاردنر) الأصلي للذكاءات المتعددة (إمكانية بايلوجية يجد تعبيرا فيما يعد نتاجا للتفاعل بين العوامل التكوينية والعوامل البيئية ويختلف الناس في مقدار الذكاء الذي يولدون فيه كما يختلفون في طبيعته ويختلفون في الكيفية التي ينمو بها ذكاؤهم ذلك إن الناس يسلكون على وفق المزج بين أصناف الذكاء لحل المشكلات المختلفة التي تعترضهم في الحياة).

وهذه الأداة تتضمن ثمانية مقاييس فرعية تشكل اختبار (كاردنر)، والإجابة عن هذه الأداة تكون على وفق مدرج خماسي من البدائل (تنطبق بدرجة كبيرة جدا، تنطبق بدرجة كبيرة، تنطبق بدرجة متوسطة، تنطبق بدرجة قليلة، لا تنطبق)، واعتمدت هذه البدائل على غرار منظور (كاردنر) في الذكاءات المتعددة، وما طرح في الأدبيات السابقة.

ولما يتوسمه الباحث فيكم من خبرة علمية ودراية، يرجو إبداء آرائكم السديدة في تحديد صلاحية الفقرات لقياس ما وضعت لأجله وإضافة ما ترونه مناسبا. مع شكر الباحث الجزيل.

ا م د حمزة هاشم محيميد

1 . **مجال الذكاء اللغوي** (linguistic intelligence):

قدرة الأفراد على استعمال اللغة سواء أكانت اللغة الأم أم اللغات الأخرى للتعبير عن الأفكار وفهم الآخرين والتعبير عن المشاعر بصورة لفظية، ويمثل هذا النوع من الذكاء الشعراء والخطباء، وعدد فقراته (12) فقرة.

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	تحتاج إلى تعديل
1	اكتب بعض المقالات وانشرها			
2	اقرأ بعض الموضوعات التي لا ترتبط بدراستي يوميا			
3	انتبه إلى الإعلانات واللوحات			
4	استمتع بحل الكلمات المتقاطعة			
5	اعبر عن أفكاري ورغباتي بكتابات			
6	أحب اللعب بالكلام في الحوارات المنطقية			
7	أكون مباشرا في كلامي			
8	أتذكر كلمات مقطوعة سمعتها مرات عدة			
9	في المدرسة أفضل المواد العامة على المواد المتخصصة			
10	أحب الحوار وإجراء المقابلات			
11	اقرأ كل شيء (كتب، مجلات، جرائد).			
12	استمتع بتسلية نفسي أو مع الآخرين بقصائد هزلية			

2. مجال الذكاء المنطقي الرياضي (logical – mathematical Intellence)

قدرة الأفراد على فهم المبادئ الضمنية ، واستنباط الحلول، والتحليل المنطقي للمشكلات والتعامل مع الأرقام والعمليات الحسابية بأسلوب منطقي، ويمثل هذا النوع من الذكاء عالم المنطق، وعالم الرياضيات، وعدد فقراته (12).

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	تحتاج إلى تعديل
1	تصوراتي عن طبيعة الحياة الإنسانية محدودة			
2	أستطيع حساب الأرقام في ذهني بسهولة			
3	أمارس الألعاب التي تتطلب تفكيرا دقيقا ومنطقيا			
4	لدي القدرة على إكمال الصور المتقطعة والخروج من المتاهات			
5	اهتم بالتطورات الجديدة في مجال العلوم			
6	ابحث دائما عن مقاييس الأشياء وتراكيبها المنطقية			
7	استعمل الحاسب اليدوي في استخراج النتائج الحسابية			
8	أستطيع إيجاد أمثلة واقعية لدعم وجهة نظر عامة			
9	استعمل أسلوب حل المشكلات كثيرا في تعاملي اليومي			
10	اهتم بتحويل بعض المعلومات إلى جداول وأرقام			
11	أستطيع أن افصل الصورة وإعادة تجميعها بالصورة نفسها.			
12	أستمتع بالألعاب والمشكلات الذهنية التي تتطلب حلا ذهنيا ومنطقيا.			

3. **مجال الذكاء البصري** (spatial visssssssual Intelligence):

قدرة الأفراد على تكوين تصورات مرئية وواقعية عن العالم الخارجي، أي القدرة على تصور العالم المكاني داخليا، ويمثل هذا النوع من الذكاء النحاتون، وعدد فقراته (7) فقرات:

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	تحتاج إلى تعديل
1	اهتم بتناسق الألوان التي ألبسها			
2	ارسم بعض الإعلانات والكاريتير وأصممها			
3	اعتمد لمس الأشياء للتعرف عليها			
4	اقرأ الكتب التي تحتوي صورا كثيرة			
5	اهتم بملاحظة المسافات والحجوم والمساحات			
6	أستطيع تصور تشكيل الأشكال الهندسية بسرعة كبيرة			
7	تستهويني مهن مثل (مصور، مهندس ديكور، نساج)			

4. **مجال الذكاء الجسمي أو الحركي** (odily- kinesthetic Intelligence):

القدرة على استعمال الجسم أو أجزاء منه (اليد ، الفم) للوصول إلى حل مشكلة ما أو صنع شيء ما ، ويمثل هذا النوع من الذكاء ذوي المهارات الرياضية، وعدد فقراته (10) فقرة.

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	تحتاج إلى تعديل
1	أحب قضاء أعمالي ماشيا			
2	أمارس الهوايات التي تغلب عليها الحركة			
3	أحب استعمال يدي في أي فعالية بصورة سريعة			
4	أحب ممارسة المهارة أكثر من القراءة			
5	من الصعب علي أن اقضي وقتا طويلا وأنا جالس			

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	تحتاج إلى تعديل
6	لدي القدرة على إصلاح الأشياء من دون طلب المساعدة			
7	اشترك في الألعاب الرياضية الجمعية ككرة القدم والسلة			
8	بامكاني اكتساب لعبة رياضية جديدة بسهولة			
9	اعمل نشاطات حركية داخل الجامعة ومع زملائي			
10	ترتبط معظم هوايات بمهارات جسمية (جسدية)			

5. **مجال الذكاء الطبيعي** (naturalist Intelligence):

قدرة الأفراد على التمييز بين الكائنات الحية (حيوانات، نباتات) والموضوعات الأخرى المرتبطة بالطبيعة، ويمثل هذا النوع من الذكاء مصممو الحدائق، وعدد فقراته (10).

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	تحتاج إلى تعديل
1	أنا حساس للألوان في الطبيعة			
2	أستطيع التمييز بين أنواع الطيور			
3	أحب الحدائق والمتنزهات والعناية بها			
4	أستطيع معرفة أصناف العديد من الحيوانات الأليفة			
5	استمتع بتربية الحيوانات الأليفة			
6	اقضي أوقات فراغي في الهواء الطلق			
7	لدى القدرة للتعرف على أنواع الزهور			
8	أتابع المعلومات الخاصة بالبيئة والصخور			
9	استعمل دفتر ملاحظات لأسجل فيه بعض الظواهر الطبيعية			
10	تستهويني مهن مثل (عالم فيزياء، عالم كيمياء، عامل في مختبر، منسق حدائق، مراقب أرصاد جوية)			

6. **مجال الذكاء الموسيقي** (musical Intelligence):

قدرة الأفراد على القيام بتشخيص دقيق للنغمات الموسيقية، وإدراك إيقاعها الزمني، والإحساس بالمقدمات الموسيقية وجرس الأصوات وإيقاعها، وكذا الانفعال بالآثار العاطفية لهذه العناصر الموسيقية ويمثل هذا النوع من الذكاء الملحنين، والعازف الموسيقي وعدد فقراته (11) فقرة.

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	تحتاج إلى تعديل
1	بإمكاني حساب وقت أي مقطوعة موسيقية			
2	أستطيع أن أميز النشاز اللحني في مقطوعة موسيقية			
3	استعمل أسلوب الإنشاد والتلحين في تعلمي			
4	أستطيع العزف على إحدى الآلات الموسيقية			
5	أتقن الإنشاد والتلحين وصنع تنغيم موسيقي			
6	اعزف نغمات وألحانا كثيرة			
7	أستطيع ترديد أي نغمة بعد سماعها مرة واحدة			
8	حين أكون في بيئة مريحة أدندن واصفر			
9	بإمكاني حساب وقت أي مقطوعة في البيئة المحلية منها أصوات جميلة			
10	أحب سماع الموسيقى في إثناء دراستي			
11	تستهويني مهن متعلقة بالأنغام والألحان والإنشاد			

7. **مجال الذكاء الاجتماعي** (Interpersonal Intelligence):

قدرة الأفراد على إدراك الحالات المزاجية للآخرين والتعامل والتفاعل معهم من طريق فهم أفكارهم الداخلية، ويمثل هذا النوع من الذكاء القيادي، والمرشد الاجتماعي وعدد فقراته (13) فقرة.

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	تحتاج إلى تعديل
1	يعدني زملائي قائدا لهم			
2	حين تواجهني مشكلة أفضل بحثها مع زملائي			
3	أحب أن أتسلى مع الأصدقاء واحضر الحفلات			
4	لدي أكثر من صديق حميم			
5	عندما التقي شخصا ما أحاول الدمج بين مواصفاته وما يحمل من معرفة			
6	أحب المشاركة في النشاطات الاجتماعية المرتبطة بالمدرسة			
7	يشركني زملائي في حل مشكلاتهم			
8	أفضل تمضية وقت المساء وسط عائلتي			
9	اشعر بالارتياح وسط حشد من الطلاب			
10	أحب أن اعمل وأقول لزملائي كيف يعملون الأشياء			
11	أفضل الذهاب إلى حفلة أكثر من البقاء وحيدا			
12	اعد نفسي مستمعا جيدا لنصائح الآخرين وإرشاداتهم			
13	لدي القدرة على تغيير وجهة نظر الجماعة تجاه موضوع ما			

8. **مجال الذكاء الذاتي** (Inra peersonal Intelligence):

قدرة الأفراد على التعمق في ذاتهم ومعرفة حدودها وقدراتها وكيفية التفاعل مع الأشياء وما الأشياء التي يجب تجنبها أو التي يجب القيام بها ، ويمثل هذا النوع من الذكاء الأطباء، وعلماء النفس، وعدد فقراته (13) فقرة.

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	تحتاج إلى تعديل
1	أستطيع وصف نفسي باني شخص متناسق بصورة جيدة			
2	الكتاب مهم بالنسبة لي			
3	اعد نفسي مستقلا			
4	اقضي وقتا كافيا في العمل			
5	أسجل أفكاري في دفتر خاص			
6	أحب تنظيم الأشياء وترتيبها			
7	بإمكاني التعامل مع المشاكل بسهولة			
8	أجد نفسي مهتما بالتطورات الجديدة في العالم			
9	لدي نظرة واقعية لنقاط قوتي وضعفي			
10	أتراجع عندما اشعر بالإحباط أو الأذى			
11	لدي هوايات وميول أمارسها وحدي			
12	احتفظ بمذكراتي الشخصية لتوثيق تفصيلات حياتي			
13	أفضل الهدوء والاسترخاء			

ملحق (5)

مقياس الذكاءات المتعددة بصيغته النهائية

عزيزي الطالب..

بين يديك مجموعة من الفقرات تعبر عن مجالات محددة قد تنطبق عليك أو لا تنطبق. المطلوب منك قراءة الفقرات بدقة ثم وضع علامة (√) تحت البديل المناسب الذي يمثل قراءة الفقرة ، علما إن الإجابة لن يطلع عليها سوى الباحث ، وأنها تستخدم لأغراض البحث العلمي.

ت	الفقرات	تنطبق بدرجة كبيرة جداً	تنطبق بدرجة كبيرة	تنطبق بدرجة متوسطة	تنطبق بدرجة قليلة	لا تنطبق
1	اكتب بعض المقالات وانشرها.					
2	اقرأ بعض الموضوعات التي لا ترتبط بدراستي يوميا.					
3	انتبه إلى الإعلانات واللوحات.					
4	استمتع بحل الكلمات المتقاطعة.					
5	اعبر عن أفكاري ورغباتي بكتابات.					
6	أحب اللعب بالكلام في الحوارات المنطقية.					
7	أكون مباشراً في كلامي.					
8	أتذكر كلمات مقطوعة سمعتها مرات عدة					
9	في المدرسة أفضل المواد العامة على المواد المتخصصة.					
10	أحب الحوار وإجراء المقابلات.					

ت	الفقرات	تنطبق بدرجة كبيرة جداً	تنطبق بدرجة كبيرة	تنطبق بدرجة متوسطة	تنطبق بدرجة قليلة	لا تنطبق
11	اقرأ كل شيء (كتب، مجلات، جرائد).					
12	استمتع بتسلية نفسي أو مع الآخرين بقصائد هزلية.					
13	تصوراتي عن طبيعة الحياة الإنسانية محدودة.					
14	أستطيع حساب الأرقام في ذهني بسهولة.					
15	أمارس الألعاب التي تتطلب تفكيراً دقيقاً ومنطقياً.					
16	لدي القدرة على إكمال الصور المتقطعة والخروج من المتاهات المنطقية.					
17	ابحث دائماً عن مقاييس الأشياء وتراكيبها.					
18	اهتم بالتطورات الجديدة في مجال العلوم.					
19	استعمل الحاسب اليدوي في استخراج النتائج الحسابية.					
20	أستطيع إيجاد أمثلة واقعية لدعم وجهة نظر عامة.					
21	استعمل أسلوب حل المشكلات كثيراً في تعاملي اليومي.					
22	اهتم بتحويل بعض المعلومات إلى جداول وأرقام.					
23	أستطيع أن افصل الصورة وإعادة تجميعها بالصورة نفسها					

ت	الفقرات	تطبق بدرجة كبيرة جداً	تطبق بدرجة كبيرة	تطبق بدرجة متوسطة	تطبق بدرجة قليلة	لا تطبق
24	استمتع بالألعاب والمشكلات الذهنية التي تتطلب حلاً ذهنياً ومنطقياً.					
25	اهتم بتناسق الألوان التي ألبسها.					
26	ارسم بعض الإعلانات والكاريكاتير وأصممها.					
27	اعتمد لمس الأشياء للتعرف عليها.					
28	اقرأ الكتب التي تحتوي صوراً كثيرة.					
29	اهتم بملاحظة المسافات والحجوم والمساحات.					
30	أستطيع تصور تشكيل الأشكال الهندسية بسرعة كبيرة.					
31	تستهويني مهن مثل (مصور، مهندس ديكور، نساج).					
32	أحب ممارسة المهارة أكثر من القراءة عنها					
33	أمارس الهوايات التي تغلب عليها الحركة.					
34	أحب استعمال يدي في أي فعالية بصورة سريعة.					
35	أحب قضاء أعمالي ماشياً.					
36	من الصعب علي أن اقضي وقتاً طويلاً وأنا جالس.					
37	لدي القدرة على إصلاح الأشياء من دون طلب المساعدة.					

ت	الفقرات	تطبق بدرجة كبيرة جداً	تطبق بدرجة كبيرة	تطبق بدرجة متوسطة	تطبق بدرجة قليلة	لا تطبق
38	اشترك في الألعاب الرياضية الجمعية ككرة القدم والسلة.					
39	بإمكاني اكتساب لعبة رياضية جديدة بسهولة.					
40	اعمل نشاطات حركية داخل المدرسة ومع زملائي.					
41	ترتبط معظم هواياتي بمهارات جسمية (جسدية).					
42	أنا حساس للألوان في الطبيعة.					
43	أستطيع التمييز بين أنواع الطيور.					
44	أحب الحدائق والمتنزهات والعناية بها.					
45	أستطيع معرفة أصناف العديد من الحيوانات الأليفة.					
46	استمتع بتربية الحيوانات الأليفة.					
47	اقضي أوقات فراغي في الهواء الطلق.					
48	لدي القدرة للتعرف على أنواع الزهور.					
49	أتابع المعلومات الخاصة بالبيئة والصخور.					
50	استعمل دفتر ملاحظات لا سجل فيه بعض الظواهر الطبيعية.					
51	تستهويني مهن مثل (عالم فيزياء، عالم كيمياء، عامل في مختبر، منسق حدائق، مراقب أرصاد جوية).					

ت	الفقرات	تنطبق بدرجة كبيرة جداً	تنطبق بدرجة كبيرة	تنطبق بدرجة متوسطة	تنطبق بدرجة قليلة	لا تنطبق
52	بإمكاني حساب وقت أي مقطوعة موسيقية.					
53	أستطيع أن أميز النشاز اللحني في مقطوعة موسيقية.					
54	استعمل أسلوب الإنشاد والتلحين في تعلمي.					
55	أستطيع العزف على أحدى الآلات الموسيقية.					
56	أتقن الإنشاد والتلحين وصنع تنغيم موسيقي.					
57	اعزف نغمات وألحانا كثيرة.					
58	أستطيع ترديد أي نغمة بعد سماعها مرة واحدة.					
59	حين أكون في بيئة مريحة أدندن واصفر.					
60	بإمكاني حساب وقت أي مقطوعة في البيئة المحلية منها أصوات جميلة					
61	أحب سماع الموسيقى في أثناء دراستي.					
62	تستهويني مهن متعلقة بالأنغام والألحان والإنشاد.					
63	يعدني زملائي قائداً لهم.					
64	حين تواجهني مشكلة أفضل بحثها مع زملائي.					
65	أحب أن أتسلى مع الأصدقاء واحضر الحفلات.					
66	لدي أكثر من صديق حميم.					
67	عندما التقي شخصا ما أحاول الدمج بين مواصفاته وما يحمل من معرفة.					

ت	الفقرات	تنطبق بدرجة كبيرة جداً	تنطبق بدرجة كبيرة	تنطبق بدرجة متوسطة	تنطبق بدرجة قليلة	لا تنطبق
68	أحب المشاركة في النشاطات الاجتماعية المرتبطة بالجامعة.					
69	يشركني زملائي في حل مشكلاتهم.					
70	أفضل تمضية وقت المساء وسط عائلتي.					
71	اشعر بالارتياح وسط حشد من الطلاب.					
72	أحب أن اعمل وأقول لزملائي كيف يعملون الأشياء.					
73	أفضل الذهاب إلى حفلة أكثر من البقاء وحيداً.					
74	اعد نفسي مستمعاً جيداً لنصائح الآخرين وإرشاداتهم.					
75	لدي القدرة على تغيير وجهة نظر الجماعة تجاه موضوع ما.					
76	أستطيع وصف نفسي باني شخص متناسق بصورة جيدة.					
77	الكتاب مهم بالنسبة لي.					
78	اعد نفسي مستقلاً.					
79	اقضي وقتاً كافياً في التأمل.					
80	أسجل أفكاري في دفتر خاص بي.					
81	أحب تنظيم الأشياء وترتيبها.					
82	بإمكاني التعامل مع المشاكل بسهولة.					

ت	الفقرات	تطبق بدرجة كبيرة جداً	تطبق بدرجة كبيرة	تطبق بدرجة متوسطة	تطبق بدرجة قليلة	لا تطبق
83	أجد نفسي مهتماً بالتطورات الجديدة في العالم.					
84	لدي نظرة واقعية لنقاط قوتي وضعفي.					
85	أتراجع عندما اشعر بالإحباط أو الأذى .					
86	لدي هوايات وميول أمارسها وحدي.					
87	احتفظ بمذكراتي الشخصية لتوثيق تفصيلات حياتي.					
88	أفضل الهدوء والاسترخاء.					

ملحق (6)

درجات طلاب المجموعة التجريبية في أداة مسح الذكاءات المتعددة

ت	الذكاء اللغوي	الذكاء الرياضي	الذكاء البصري	الذكاء الجسمي	الذكاء الطبيعي	الذكاء الموسيقي	الذكاء الاجتماعي	الذكاء الذاتي
1	52	30	45	42	38	32	51	51
2	49	45	38	38	42	40	49	48
3	51	40	40	43	40	35	50	50
4	50	44	43	40	42	38	48	50
5	46	42	45	42	35	35	49	48
6	48	35	40	43	40	37	51	47
7	52	30	45	45	34	37	50	50
8	51	44	46	38	45	38	52	51
9	48	37	47	37	37	34	47	37
10	46	40	42	36	38	35	43	36
11	45	44	43	34	40	36	38	38
12	49	47	45	37	42	32	37	40
13	51	35	40	38	43	38	47	47
14	50	32	42	40	41	40	45	46
15	49	34	43	41	40	40	44	48
16	48	35	47	42	45	37	50	50
17	47	40	40	40	37	37	41	51
18	46	45	38	38	38	38	47	49
19	45	46	37	39	41	40	50	45
20	48	43	40	36	42	38	43	45
سَ=	48,55	39,4	42,3	39,45	40	36,85	46,6	46,35

ملحق (7)

درجات طلاب المجموعة الضابطة في أداة مسح الذكاءات المتعددة

ت	الذكاء اللغوي	الذكاء الرياضي	الذكاء البصري	الذكاء الجسمي	الذكاء الطبيعي	الذكاء الموسيقى	الذكاء الاجتماعي	الذكاء الذاتى
1	50	35	45	41	38	34	50	50
2	48	40	36	39	43	41	49	48
3	51	42	42	43	40	36	51	51
4	49	44	45	41	42	37	47	52
5	47	32	44	43	36	35	50	46
6	50	36	43	45	40	38	50	47
7	51	31	45	44	35	36	47	51
8	52	40	46	37	41	37	44	48
9	47	38	48	36	36	35	37	36
10	46	33	44	35	37	37	39	39
11	44	30	43	37	41	36	46	39
12	47	32	42	39	41	33	45	42
13	49	36	40	40	43	39	44	47
14	50	33	42	41	41	41	49	48
15	48	37	43	41	40	41	40	49
16	46	38	46	43	44	36	46	51
17	47	35	42	38	38	37	41	50
18	44	36	37	40	39	40	48	50
19	45	34	38	38	40	40	51	46
20	48	35	39	42	43	36	42	45
سَ =	47,95	35,85	42,5	40,15	39,9	37,25	45,8	46,75

ملحق (8)

م / استبانة آراء الخبراء في صلاحية الأهداف السلوكية

الأستاذ الفاضل .... المحترم

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

يروم الباحث إجراء دراسة بعنوان **(أثر أساليب متنوعة مبنية على أساس الذكاءات المتعددة في التحصيل والتذوق الأدبي في مادة الأدب والنصوص لدى طلاب المرحلة الإعدادية)**، ولما يتوسمه الباحث فيكم من خبرة علمية ودراية، يرجو إبداء آرائكم السديدة في صلاحية الأهداف السلوكية لموضوعات كتاب مادة الأدب والنصوص لطلاب الصف الخامس العلمي التي يدرسها طلاب مجموعتي البحث الضابطة والتجريبية، وتدوين ما ترونه مناسباً من ملاحظات تعتقدون أنها تثري الموضوع.

مع شكر الباحث الجزيل.

ا م د حمزة هاشم محيميد

الأهداف السلوكية للموضوعات التي درست في أثناء مدة التجربة

1. الأدب العربي في الأندلس

ت	الأهداف السلوكية: يفضل أن يكون الطالب قادراً على أن:	المستويات
1.	يحدد بداية العصر الأندلسي	معرفة
2.	يعرف عصور الأدب الأندلسي	معرفة
3.	يعدد مميزات الشعر الأندلسي	معرفة
4.	يعلل سبب ظهور الشعر في بلاد الأندلس قبل غيره من فنون الأدب	فهم
5.	يبين أسباب نهضة الشعر وازدهاره في الأندلس	فهم
6.	يعلل كثرة الشاعرات في بلاد الأندلس	فهم
7.	يوضح إغراض الشعر الأندلسي	فهم
8.	يبين أوجه الشبه والاختلاف بين شعر الاستغاثة والاستعطاف	تحليل
9.	يعبر بأسلوبه الخاص عن اثر الطبيعة في الشعر والشعراء في الأندلس	تركيب
10.	يعطي رأيه في فنون الأدب في الأندلس	تقويم

2. ابن زيدون، حمدونة بنت زياد، ابن شَكيل الأندلسي، ابن شُهد، صفي الدين الحلي، ابن معتوق الموسوي.

ت	الأهداف السلوكية: يفضل أن يكون الطالب قادراً على أن:	المستويات
1.	يسمي قائل القصيدة	معرفة
2.	يترجم حياة الشاعر	معرفة
3.	يذكر معاني المفردات الصعبة الواردة في النص	معرفة
4.	يسمع (8) أبيات من القصيدة عن ظهر قلب	معرفة
5.	يستنتج الخصائص الفنية لأسلوب الشاعر	فهم
6.	يحدد غرض القصيدة	فهم
7.	يحدد بعض االصور البلاغية التي وردت في النص	فهم

ت	الأهداف السلوكية: يفضل أن يكون الطالب قادراً على أن:	المستويات
8.	يعيّن مواطن الجمال في النص	فهم
9.	يطبق بعض القواعد النحوية على بعض تراكيب النص	تطبيق
0.	يجيد إلقاء النص بشكل جيد	تطبيق
1.	يحلل أبيات النص تحليلا أدبيا	تحليل
2.	يطرح الأفكار التي يراها جديدة	تحليل
3.	يعبر عن فكرة النص بأسلوبه الخاص	تركيب
4.	يختار أجمل الأبيات في القصيدة	تقويم
5.	يصدر حكماً عاماً حول النص وأسلوبه	تقويم

3. الموشحات (لسان الدين بن الخطيب)

ت	الأهداف السلوكية: يفضل أن يكون الطالب قادراً على أن:	المستويات
1.	يعرف معنى الموشح	معرفة
2.	يعدد أجزاء الموشح	معرفة
3.	يذكر مميزات الموشحات	معرفة
4.	يذكر أهم الوشاحين في الأندلس	معرفة
5.	يبين أغراض الموشحات	فهم
6.	الأهداف السلوكية نفسها التي ذكرت في رقم (2)	

4. النثر في الأندلس

ت	الأهداف السلوكية: يفضل أن يكون الطالب قادرا على أن:	المستويات
1.	يذكر أنواع النثر الأندلسي	معرفة
2.	يعدد أنواع الخطب	معرفة
3.	يذكر أسماء الخطباء في العصور الأولى والمتأخرة في الأندلس	معرفة
4.	يذكر أنواع الرسائل في الأندلس	معرفة

ت	الأهداف السلوكية: يفضل أن يكون الطالب قادرا على أن:	المستويات
5.	يعرف الرسائل الاخوانية	معرفة
6.	يذكر أسماء كتاب الرسائل في الأندلس	معرفة
7.	يعرف المناظرات	معرفة
8.	يذكر أسماء كتاب المقامة	معرفة
9.	يستنتج سبب تضمين الخطب آيات القران الكريم	فهم
10.	يبن خصائص الخطبة الأندلسية	فهم
11.	يبين خصائص المناظرات	فهم
12.	يعلل سبب لجوء الكتاب إلى المناظرات التى تبين فضل الأندلس	فهم
13.	يجيد إلقاء الخطبة	تطبيق
14.	يقارن بين المقامة في المشرق والمقامة في الأندلس	تحليل
15.	يعرف النثر بأسلوبه الخاص	تركيب
16.	يعرف الرسائل بأسلوبه الخاص	تركيب
17.	يصوغ فكرة الرسالة بأسلوبه الخاص	تركيب
18.	يعطي رأيه في الخطبة	تقويم

5. الأدب في العصور المتأخرة

ت	الأهداف السلوكية: يفضل أن يكون الطالب قادراً على أن:	المستويات
1.	يعرف بداية هذا العصر	معرفة
2.	يذكر عوامل الضعف التى أصابت الشعر	معرفة
3.	يذكر أسباب تقويض مجالس الأدب	معرفة
4.	يعدد أشهر شعراء العصور المتأخرة	معرفة
5.	يعدد مميزات الشعر والنثر في العصور المتأخرة	معرفة
6.	يوضح أغراض الشعر في العصور المتأخرة	فهم
7.	يبين أسباب شيوع رثاء المدن	فهم
8.	يحلل سبب اشتهار فن المدح	تحليل
9.	يعبر بأسلوبه الخاص عن اثر سقوط بغداد في الشعر والشعراء	تركيب
10.	يعطي راية في الشعر والنثر في العصور المتأخرة	تقويم

ملحق (9)

م / استبانة آراء الخبراء في صلاحية الخطة الأنموذجية لتدريس المجموعة التجريبية مادة الأدب والنصوص بأساليب متنوعة مبنية على أساس الذكاءات المتعددة.

الأستاذ الفاضل.. المحترم

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

يروم الباحث إجراء دراسة بعنوان (أثر أساليب متنوعة مبنية على أساس الذكاءات المتعددة في التحصيل والتذوق الأدبي في مادة الأدب والنصوص لدى طلاب المرحلة الإعدادية)، ولما يتوسمه الباحث فيكم من خبرة علمية ودراية، يرجو إبداء آرائكم السديدة في صلاحية الخطة الأنموذجية لتدريس مادة الأدب والنصوص لطلاب الصف الخامس العلمي المجموعة التجريبية التي تدرس بأساليب متنوعة مبنية على أساس الذكاءات المتعددة، وتدوين ما ترونه مناسباً من ملاحظات تعتقدون أنها تثري الموضوع.

مع شكر الباحث الجزيل.

ا م د حمزة هاشم محيميد

خطة أنموذجية لتدريس مادة الأدب والنصوص لطلاب المجموعة التجريبية على وفق أساليب متنوعة مبنية على أساس الذكاءات المتعددة.

اليوم والتاريخ المادة: الأدب والنصوص

الصف: الخامس العلمي الموضوع: ابن زيدون

الشعبة: ج

الأهداف العامة:

1. تدريب المتعلم على جودة النطق.
2. سلامة الأداء وتمثيل المعاني.
3. دقة فهم المعاني.
4. تدريب المتعلم على تحليل النصوص الأدبية ونقدها.

(وزارة التربية: 1990، ص30).

الأهداف السلوكية:

يفضل أن يكون الطالب قادراً على أن:

1. يسمي قائل القصيدة.
2. يترجم لحياة الشاعر.
3. يذكر المفردات الصعبة الواردة في النص.
4. يستنتج الخصائص الفنية لأسلوب الشاعر.
5. يسمع (8) أبيات من القصيدة عن ظهر قلب.
6. يحدد غرض القصيدة.
7. . يحدد بعض الصور البلاغية التي وردت في النص.
8. يعين مواطن الجمال في النص.

9. يطبق بعض القواعد النحوية على بعض تراكيب النص.
10. يجيد إلقاء النص بشكل جيد.
11. يحلل أبيات النص تحليلاً أدبياً.
12. يطرح الأفكار التي يراها جديدة.
13. يعبر عن فكرة النص بأسلوبه.
14. يختار أجمل الأبيات في القصيدة.
15. يصدر حكماً عاماً حول النص وأسلوبه.

الوسائل التعليمية:

الكتاب المدرسي، والسبورة، والطباشير.

الأساليب التعليمية:

ت	نوع الذكاء	الأسلوب
1.	الذكاء اللغوي	المحاضرة، العصف الذهني، آلة التسجيل.
2.	الذكاء البصري	الصور، التخيل، تنبيهات اللون
3.	الذكاء الاجتماعي	مشاركة الأقران، المجموعة التعاونية، المحاكاة
4.	الذكاء الذاتي	فقرات تأمل، روابط شخصية، اللحظات الانفعالية

خطوات سير الدرس:

تقسيم الطلاب على مجموعات بموجب أداة مسح الذكاءات المتعددة .

- مجموعة الذكاء اللغوي.
- مجموعة الذكاء البصري.
- مجموعة الذكاء الاجتماعي.
- مجموعة الذكاء الذاتي.

المقدمة **(دقيقتان)**

درسنا اليوم عن شاعر أصدق ما وصف به هو شاعر الحب والوصف والجمال. مزج بين الطبيعة والغزل في شعره... مولع دائماً بالربط بين جمال الطبيعة وجمال المرأة فكلاهما رائع الجمال. أكثر شعره التغزل بولادة بنت المستكفي، إذ كانت ذات شهرة عظيمة في قرطبة لجمالها وعلمها وأدبها. برع في الشعر والنثر، إذ كان ذا ثقافة واسعة كثير الميل لعلوم العرب وفنون اللغة. نال مكانة مرموقة في مجالس قرطبة الأدبية والسياسية. إنه الشاعر ابن زيدون.

العرض

تعريف بالشاعر **(خمس دقائق)**

الباحث: من يسمي شاعرنا لهذا اليوم؟

طالب: شاعرنا لهذا اليوم هو ابن زيدون، وهو أبو الوليد احمد بن عبد الله بن زيدون يرجع نسبه إلى بني مخزوم من قريش وقد وفد أجداده إلى الأندلس أيام الفتح العربي.

الباحث: ولد الشاعر الكاتب الوزير أبو الوليد أحمد بن عبد الله بن زيدون المخزومي القرطبي بقرطبة سنة (394 هـ)، وتربى في كنف أسرة عالمة مثقفة، فقد كان أبوه قاضياً غزير العلم والأدب كما كانت هذه المدينة مكان الأدباء، فساعد ذلك ابن زيدون على التحصيل وأسباب البلوغ، ولم تكن قرطبة مكاناً للعلم والأدب فقط ؛ بل كانت مسرحاً للهو والطرب ومجالس الشراب والغناء.

عرف ابن زيدون ولادة بنت المستكفي في أحد هذه المجالس وتمكنت أواصر المودة بينهما التي سرعان ما انقلبت إلى جفاء وقطيعة بفعل الدسيسة والحقد.

الباحث: إنماز شعر ابن زيدون بخصائص عدة، فما أهمها؟

طالب: شعره رقيق النسج، يشرك الطبيعة في شعره.

الباحث: اتسم شعره بسلاسة اللغة وعذوبتها فشعره رقيق النسج قليل التكلف، معانيه دانية القطوف قريبة المورد لا يكد الذهن في فمها، ولا يعتاص على العقل أمرها لأنها معان منبعثة من أعماق الوجدان.

الباحث: هناك أغراض متعددة كتب فيها الشعراء فما تلك الأغراض؟

طالب: الغزل، والمديح، والهجاء، والوصف، والرثاء.

الباحث: ما أهم الأغراض الشعرية التي كتب فيها ابن زيدون؟

طالب: الغزل، والوصف.

الباحث: توفي الشاعر ابن زيدون في أشبيلية سنة (463 هـ)، ومن مؤلفاته رسائل ابن زيدون وله ديوان شعر مطبوع.

قراءة المدرس الانموذجية: (أربع دقائق)

يقرأ الباحث النص قراءة جهرية أنموذجية مراعياً فيها التعبير الصوتي، والحركات والسكنات، وخفض الصوت ورفعه من أجل تقويم ألسنة الطلاب وتجويد إلقائهم.

إني ذكرتك بالزهراء مشتاقا	والأفقُ طلقٌ ومرأى الأرض قد راقا
وللنسيم اعتلال في أصائله	كأنه رق لي فاعتل إشفاقا
والروض عن مائه الفضي مبتسمٌ	كما حللت عن اللبات أطواقا
يوم كأيام لذات لنا انصرمتْ	بتنا لها حين نام الدهر سُراقا
نلهو بما يستميل العين من زهر	جال الندى فيه حتى مال أعناقا
كأن أعينه إذ عاينت أرقي	بكتْ لما بي فجال الدمع رقراقا
ورد تألق في ضاحي منابته	فازداد منه الضحى في العين إشراقا
كل يهيج لنا ذكرى تشوقنا	إليك، لم يعد عنها الصدر أن ضاقا
لا سكن الله قلباً عنَ ذكركم	فلم يطر بجناح الشوق خفاقا

لو شاء حملي نسيم الصبح حين سرى　　　وافاكم بفتى أضناهُ ما لاقى

لو كان وفي المُنى في جمعنا بكم　　　لكان من أكرم الأيام أخلاقا

كان التجاري بمحض الود مُذ زمنٍ　　　ميدان أنسٍ جرينا فيه إطلاقا

فالآن أحمد ما كنا لعهدكم　　　سلوتم وبقينا نحنُ عُشاقا

القراءة الصامتة للطلبة، من أجل تحديد مضان الصعوبة. (**ثلاث دقائق**)

التحليل: (25 **دقيقة**)

الباحث: المجموعة الأولى (الذكاء اللغوي).

مَنْ يقرأ النص قراءة صحيحة؟

يقرأ أحد الطلاب النص من الكتاب قراءة صحيحة.

الباحث: وردت في النص المقروء كلمات صعبة فما معانيها؟ على سبيل المثال

طالب: ما معنى الزهراء؟.

طالب: ما معنى راق، اعتلال؟.

طالب: ما معنى اللّبات؟.

طالب: ما معنى تألق، وضاحي المنابت؟.

طالب: ما معنى سرى، وأضناه؟.

طالب: ما معنى محض الودّ؟.

يجيب طلاب المجموعة

طالب: الزهراء مدينة بناها عبد الرحمن الناصر في ضواحي قرطبة.

طالب: راق: أعجب.

طالب: اعتلال: مرض.

طالب: اللبّات: جمع اللّبة وهي أعلى الصدر، وموضع القلادة منه.

طالب: سرى، سارَ ليلاً.

طالب: أضناه: أمرضه.

طالب: محض الودّ: خالص الحب.

التقويم: الإجابات صحيحة.

الباحث: قال الشاعر:

كـأنّ أعينـه إذ عاينـت أرقـي بكـت لما بـي فَجالَ الدّمْعُ رقراقا

ما معنى كلمة رقراق؟

طالب: رقراق: صفة للدمع لأنه يدور في العين، وترقرق أي جاء وذهب.

التقويم: الإجابة الصحيحة.

الباحث: مَنْ يقرأ البيت الثاني؟

طالب:

وللنّسـيم اعـتلالٌ في أصـائله كأنّـه رقّ لـي فاعتـلّ إشـفاقا

الباحث: ما علاقة النسيم بالمرض؟

طالب: النسيم يداوي العليل.

طالب: إن النسيم لعذوبته ورقته وطراوته يشفي كثيرا من العلل.

التقويم: الإجابات صحيحة.

الباحث: مَنْ يقرأ البيت الخامس من القصيدة؟

طالب:

نَلْهو بما يستميل العين من زَهَرٍ جالَ النّدى فيه حتى مالَ أعناقا

طالب: الشاعر في هذا البيت يعبر عن اللهو ويعني فرحه بجمال الطبيعة الأخاذ فالزهر المتفتح يجعل العين حائرة إلى أيها تنظر فتظل في حركة دائمة.

الباحث: نعم مما زاد من جمال الزهر هذه القطرات من الندى التي أثقلت الزهر، فمال جانباً، وهو يصف من تلبس عقداً أمال العقد رقبتها. إنه بقوله (حتى مالَ أعناقا) يريد أن يخبرنا أن رقبة حبيبته تزينت بقلائد من الزهر فمال ذلك العنق الجميل مداعباً هذا العقد.

الباحث: ماذا أراد الشاعر في البيت السادس؟

طالب: الشاعر ذهب إلى أبعد مدى عندما نظرت عيون الزهر إليه وهو لم ينم منذ مدة طويلة، الزهر بكى لحاله وانهمر الدمع من عيون الزهر رقراقا.

الباحث: هل بكى الزهر حقيقة؟ وهل انهمرت دموعه؟

طالب: إن الزهر محمل بقطرات الندى، هذه القطرات تساقط مثلما تساقط الدموع من عيون الجميلات.

طالب: قال الشاعر:

لا سكّنَ اللهُ قلباً عن ذكركم   فلم يطرْ بجناح الشوق خَفاقا

نجد الشاعر يدعو الله أن يجعل قلبه خافقاً مضطرياً كلما عنّ ذكر الحبيب.

الباحث: قلبه دائما خافقا مضطريا كلما مر ذكر الحبيبة، فقلبه طائر بجناح الشوق خافق. فللشوق جناح يطير به مثلما يخفق الطائر بجناحيه، والمعنى أن قلبه يخفق بحبها مثلما يخفق الطائر بجناحيه، فإذا عنّ ذكر الحبيب يدعو الله أن يجعل قلبه يطير بجناحي الشوق.

الباحث: ماذا أراد الشاعر في الأبيات الثلاثة الأخيرة؟

طالب: الدهر لم يكن كريماً لأنه لم يوفّ المنى إنه أي الدهر لو حقق أمنيات الشاعر باللقاء لكانت أيامه أكرم الأيام أخلاقاً وكان التسابق هوَ خالص حبه وميدان سباقه.

الباحث: مزج الشاعر بين الغزل والطبيعة في قصيدته. وضح ذلك.

طالب: الزهراء مدينة أندلسية أوردها الشاعر لأنه يعيش فيها أو لأن له ذكريات جميلة مع الحبيبة في تلك المدينة.

طالب: إن الذي جعله يذكرها هو هذه المناظر الطبيعية الخلابة فالأفق طلق، أي السماء صافية، والأرض لبست حلتها فازدادت جمالاً، فقد حسن منظرها وأصبح وجهها أكثر سحراً وجمالاً.

الباحث: إنّ للشاعر ذكريات جميلة مع الحبيبة في تلك المدينة ذكرها والشوق يعصف به، فهي ليست مجرد ذكرى، إنه مشتاق إليها، ومبعث اشتياقه حبه لها وذكرياته معها، فتغزل بجمال الطبيعة التي جعلته يذكر الحبيبة، ووظف الشاعر هنا خياله إلى حد بعيد في رسم صورة للسماء الصافية ولوجه الأرض الرائعة فهما كالحبيبة.

الباحث: قال الشاعر:

وللنّسيم اعتلالٌ في أصائله...... في البيت تقديم دُلّ عليه؟ وبيّن ما المسوغ لهذا التقديم؟

طالب: للنسيم: جار ومجرور خبر مقدم.

اعتلالٌ: مبتدأ مؤخر مرفوع.

طالب: قدّم الشاعر الخبر على المبتدأ للاهتمام والعناية.

الباحث: ما مفرد الآصال؟

طالب: الآصال جمع أصيل، وهو وقت الغروب.

الباحث: مَن يقرأ البيت التاسع؟

طالب:

لا سكّنَ اللهُ قلباً عنّ ذكركمُ فلَم يَطرْ بجناحِ الشّوق خَفّاقا

الباحث: ما فائدة (لا)؟ وما نوعها؟

طالب: لا ناهية.

الباحث: في هذا البيت (لا) نافية أفادت الدعاء، فالشاعر يدعو الله أن لا ينشغل قلبه عن ذكر حبيبته.

الباحث: من قراءتكم النص:

1. اختاروا عنواناً للنص.
2. اكتبوا مقالاً عن النص.
3. لخصوا فكرة الأبيات.
4. تلمسوا مواطن الجمال.
5. ما وجه الشبه بين جمال الطبيعة وجمال المرأة؟

الباحث: كل واحد منكم يطلب من أحد زملائه أن يسجل له النص بصوته ثم يعود إليه ويجيب عن:

أ. بماذا شبه الدهر؟

ب. كم عدد الأبيات التي استمتعت بها؟

ج. كيف تستدل على العلاقة بين جمال المرأة وجمال الطبيعة؟

الباحث: المطلوب منكم الذهاب إلى المكتبة للقراءة عن الشاعر ابن زيدون وحبه لولادة بنت المستكفي.

- اكتبوا تقريراً عن الموضوع يُلقى عبر الإذاعة المدرسية.
- اكتبوا بيتاً مشهوراً للشاعر ابن زيدون يتغزل فيه بحبيبته ولادة في غير هذا النص.
- سمِّ النص.
- كيف تربط بين هذا النص والنص الذي درسناه؟
- من قراءتكم قصائد ابن زيدون ما أهم سماته الشعرية؟

المجموعة الثانية: الذكاء البصري – المكاني

الباحث: يعرض صورة:



ويسأل: ماذا توحي إليكم الصورة التي شاهدتموها؟

طالب: سماء صافية.

طالب: أرض لبست حلتها فازدادت جمالاً.

طالب: امرأة جميلة.

الباحث: ما دلالة الصورة؟

طالب: الربط بين جمال الطبيعة وجمال الحبيبة.

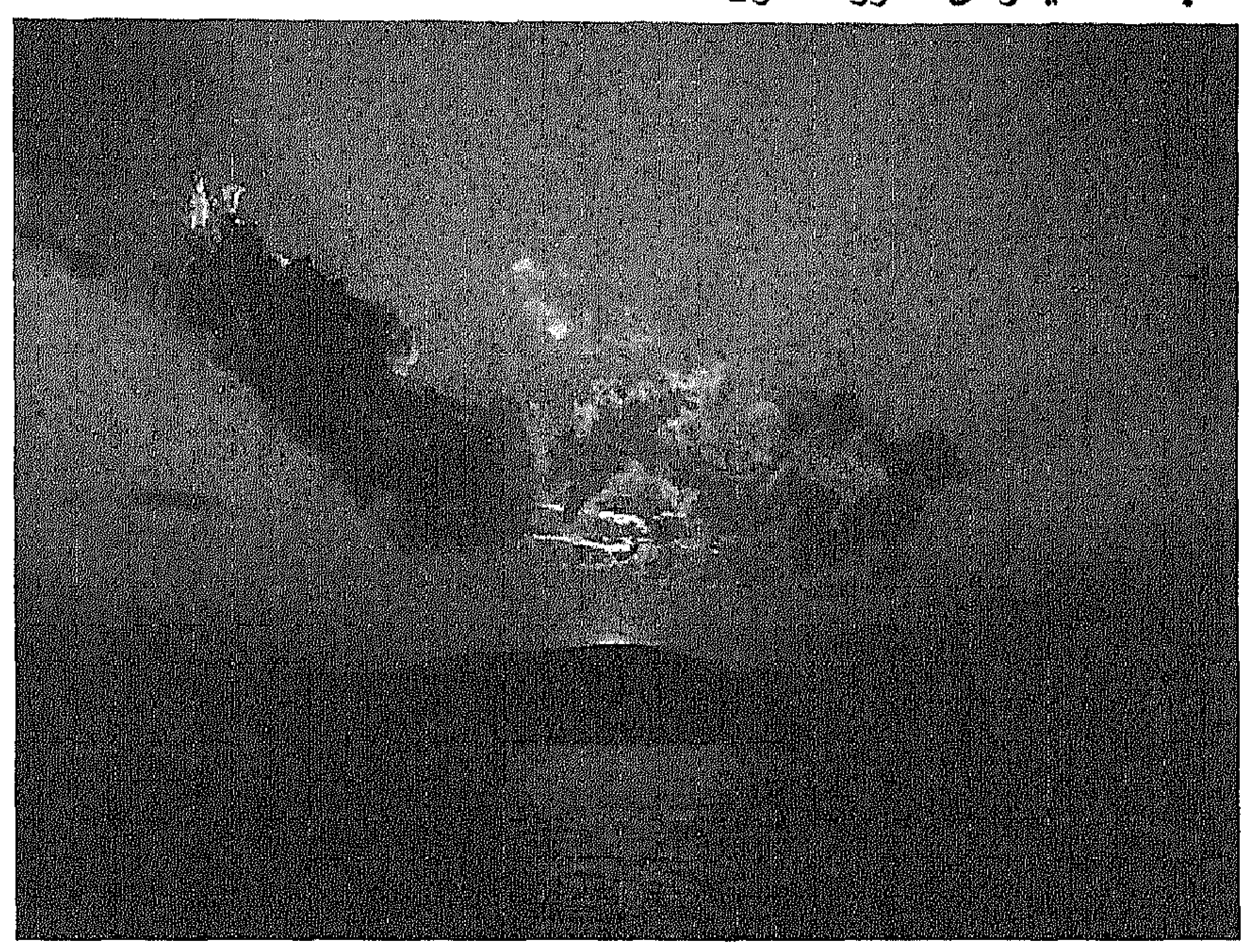
الباحث: ما العلاقة بين الطبيعة والحبيبة؟

طالب: السماء صافية حسن منظرها وأصبح وجهها أكثر سحراً وجمالاً.

طالب: جمال الطبيعة وجمال المرأة كلاهما رائع.

التقويم: الإجابة صحيحة.

الباحث: يعرض صورة أخرى



ويسأل: ماذا توحي إليكم الصورة؟

طالب: الشمس عند الغروب.

طالب: الشمس تلون الطبيعة باللون الذهبي.

طالب: لو قرأنا البيتين الأول والثاني نجدهما يؤلفان صورة فنية واحدة أو لوحة رسمها فنان متمكن، فالسماء صافية والأرض جميلة، ففي البيت الأول صورة منحها الشاعر الحركة المطلوبة في البيت الثاني، إذ النسيم العليل.

الباحث: نعم، زد على ذلك لوّنها بأشعة الشمس وقت الغروب (صورة متكاملة) وظهرت مشاركة الشاعر ودخوله في هذا الجو الرومانسي بوصفه العاشق المندمج وجدانياً بمكونات هذه الصورة، بأن رقّ له النسيم لكي لا يكدر صفو مشاعره في تلك اللحظة.

الباحث: بماذا شبّه الشاعر النسيم؟

طالب: شبهه بإنسان عليل.

طالب: إنّ النسيم في حركته الهادئة يشبه الإنسان العليل الذي يتحرك ببطء وتؤده.

الباحث: ما أداة التشبيه؟

طالب: الأداة الكاف.

التقويم: الإجابة صحيحة.

الباحث: شبّه الشاعر وجه حبيبته بمدينة الزهراء. هذه المدينة تتسم بالأفق الواسع الجميل، أي إنّ هناك ترابطاً وثيقاً بين حبيبته ومدينته الجميلة وكلاهما يشتاق إليه، ولا يوجد أرق من النسيم وقت الغروب وازداد هذا النسيم رقة اشفاقاً على مشاعر الشاعر وأحاسيسه الجياشة.

الباحث: ما الصور البلاغية في النص؟

طالب: صورة الزهر التي ينقلها النسيم ويطرّيها الندى.

طالب: الدمع المتساقط مع عطر الحبيبة.

طالب: صورة حركة الأشياء بتأثير النسيم، وصورة البكاء، ودقات القلب.

التقويم: الإجابات صحيحة.

الباحث: نعم، السماء الصافية، وخضرة الأرض ومنظر الزهر، وقطرات الندى، وتساقط الدموع.. فكل بيت من القصيدة يحمل صورة بلاغية وبخاصة الاستعارة، فقد جاءت في أكثر الأبيات، ومن ذلك: وجه الأرض، كأن النسيم، مال أعناقاً، كأن أعينه، جناح الشوق، نام الدهر، أكرم الأيام.

الباحث: ما الصورة البلاغية في قول الشاعر:

يوم كأيام لذات لنا انصرمت   بتنا لها حين نام الدهر سُراقا

طالب: قلبه الذي كان طائراً بحبها كان يتمتع بلذات اللقاء التي انقضت على الرغم من ندرتها.

طالب: كانا يسرقان الدهر، إذ يستقلان نومه للتمتع بلحظة لقاء عابرة.

الباحث: هنا يعبّر الشاعر عن معاناة حقيقية فهو لم يتمتع بالحب كبقية العشاق، إذ صور لحظات اللقاء بأنها نادرة لم تعد ممكنة، فنعت الشاعر نفسه وحبيبته (سُراقاً)، لأن الحبيبين كانا يسرقان المُتع في غفلة الزمان بعيداً عن أعين الرُقباء.

الباحث: ما دلالة الألوان التي تتراءى لك في النص؟

- لون الروض.
- لون الليل وسواده.
- لون الضحى .

طالب: لون الروض يدل على الصفاء والنقاء.

طالب: لون الليل وسواده يدلان على غربة الشاعر، وشعر الحبيبة

طالب: لون الضحى يدل على تألق عيون حبيبته وخدودها.

التقويم: الإجابات صحيحة.

الباحث:

1. ارسموا صورة الشمس عند الغروب .
2. ارسموا خريطة عقلية لموضوع النص.
3. كيف تدلك الطبيعة على الجمال (جمال الطبيعة وجمال المرأة).

المجموعة الثالثة: الذكاء الاجتماعي

الباحث: ما الأفكار التي تضمنها النص؟

طالب: صفاء السماء.

طالب: اخضرار الأرض.

طالب: حركة النسيم.

طالب: جمال الزهر المحمل بالندى الذي يشبه الدموع المتساقطة من عين باكية.

التقويم: الإجابات صحيحة.

الباحث: ما علاقة جمال الطبيعة في جمال المرأة؟.

طالب: ابن زيدون مولع دائماً بالربط بين جمال الطبيعة وجمال المرأة فكلاهما رائع الجمال، وإن تباينت السمات.

طالب: الطبيعة عند الشاعر ارتبطت بذكريات حبيبته ارتباطاً وثيقاً وألهبت عواطفه وحركت أشجانه وأنطقته بديع الشعر وكل ما فيها يذكره بحسن محبوبته وجمالها.

التقويم: الإجابة صحيحة.

الباحث: من قراءتكم النص، ما الفكرة الأساسية؟

طالب: أشرك الطبيعة معه في حُبّه حتى جعلها تشاركه اعتلاله وهمومه، فالنسيم يعتل ويَرقّ له.

طالب: تشبيه بهاء المنظر ببياض صدر الحبيبة وجيدها الناصع الذي تكشف عن عقود من اللؤلؤ المنضد.

الباحث: إشراك الطبيعة في حبهم مزية انماز بها الشعر الأندلسي عامة وشعر ابن زيدون خاصة ويتأتى هذا من طبيعة حياتهم المملوءة بالحب، فاتصل الحب والغزل بالطبيعة فجعلوها مسرحاً لغزلهم وميداناً لقصص حبهم.

الباحث: اذكروا الأسباب التي تدفع إلى الغزل.

- كونوا مجموعة للتباحث مع الآخرين للاهتمام بالطبيعة.
- ما سبل الإكثار من الحدائق العامة.
- ناقش هذه السبل مع زملائك ولابدّ أن تستعمل خطوات حل المشكلة للوصول إلى الحل الأمثل.

- تعقد جمعية حماية البيئة اجتماعاً، المطلوب منكم حضور الاجتماع وإعداد تقرير عنه.
- مثل مشهداً مع أصدقائك بعنوان جمال الطبيعة وجمال المرأة.

المجموعة الرابعة: الذكاء الذاتي

الباحث: ما الخصائص الفنية لأسلوب الشاعر؟

طالب: انماز النص بسلاسة الألفاظ وعذوبتها وبساطتها، فالشاعر عرض لنا قصيدته بعاطفة صادقة وخيال واسع ولغة سلسة تتسم بالعذوبة.

طالب: القصيدة تعبر عن معاناة حقيقية وتجربة صادقة وشعور ذاتي فكان حبه لولادة وحي شعره وموضوع قصيدته.

الباحث: إن المزية التي تبدو في أسلوب ابن زيدون هي (الفن) فهو شاعر قبل أن يكون حكيماً أو فيلسوفاً أو غواصاً على المعاني أو وصافاً، وهذه الخصائص الفنية تتجلى في اصدق صورة في هذه القصيدة، فألفاظها حلوة عذبة تتلقفها الأذن في لينٍ ويسر، وتحدث في النفس في تأليفها وتنسيقها تناغماً وجرساً يعكس عاطفة الشاعر وإذا زدنا إلى ذلك موسيقى البحر الذي اختاره الشاعر وهو البحر البسيط (مستفعلن فاعلن..)، وتوظيفه اللغة الشاعرة في اختياره الألفاظ واختيار القافية الممدودة أدركنا مدى التطابق بين عاطفة الشاعر والرنين الموسيقي الذي سيطر على النص.

الباحث: ما أجمل بيت أعجبك في القصيدة؟

طالب: نلهو بما يستميل العين من زهر جالَ الندى فيه حتى مال أعناقا

طالب: وللنسيم اعتلال في أصائله كأنه رقّ لي فاعتل إشفاقا

طالب: يوم كأيام لذات لنا انصرمت بتنا لها حين نام الدهر سراقا

طالب: وردٌ تألق في ضاحي منابته فازداد منه الضحى في العين إشراقا

طالب: أستاذ كل بيت في القصيدة هو مكمن الجمال والعاطفة.

الباحث: ما أجمل صورة شعرية داعبت إحساسك ومشاعرك؟

طالب: وللنسيم اعتلال في أصائله.

طالب: كأنه رقّ لي فاعتل إشفاقا.

طالب: جالَ الندى فيه حتى مال أعناقا.

طالب: وردٌ تألق في ضاحي منابته.

التقويم: الإجابات صحيحة.

الباحث:

- لخصوا فكرة النص بأسلوب أدبي جميل.
- ما المعاني التي أعجبتك في القصيدة ولماذا؟
- ما عدد الأفكار التي تنم عن رأي الشاعر؟ وما دليلك على ذلك؟
- هل تستطيع أن تضيف أفكاراً أخر تتعلق بجمال الطبيعة وجمال المرأة؟
- ناقش مع زملائك الحلول التي تراها مناسبة للحد من ظاهرة التصحر في بلدنا العراق.

الباحث: المجموعات جميعاً

- ما الحلول التي ترونها مناسبة للقضاء على ظاهرة التصحر؟
- تأملوا في النص ثم أكتبواعن أثر الطبيعة والمرأة في حياتكم الخاصة؟
- لو كنتم مكان الشاعر ابن زيدون في مدينة الزهراء ماذا تقولون؟

التقويم النهائي: (ثلاث دقائق)

الباحث: هل تستطيعون تحديد الصفات التي ينماز النص بها.؟

المجموعة الأولى: النص يتصل بالحياة.

المجموعة الثانية: ينماز بسبك العبارات وتماسك الأفكار.

المجموعة الثالثة: ينماز بصدق العاطفة.

المجموعة الرابعة: ينماز بسعة الخيال.

الباحث: ما وجهة نظركم في النص موضوعاً وأسلوباً؟

طالب: إذا نظرنا إلى الأبيات مجتمعة، وبحثنا في خيال ابن زيدون نجد أن الصورة الفنية لديه تألفت من الصور المستمدة من الحواس فنحن نحس متلمسين الزهر، والندى، والعنق، والدمع، والجناح.

طالب: نشم رائحة الزهر التي ينقلها النسيم، ويطربها الندى والدمع المنبعث مع عطر الحبيبة.

طالب: نسمع حركة الأشياء بتأثير النسيم، وصوت البكاء، ودقات القلب.

طالب: هناك حركة مارت الأبيات بها ورد ذلك في النسيم، مال أعناقاً، جال الدمع، يطير بجناح الشوق، سراقا.

طالب: منح الشاعر أبياته ألواناً عديدة صرح ببعضها، ورمز لبعضها الآخر، ومن ذلك الأفق طلق، الزهر، وجه الأرض، الندى على الأزهار، الدمع على صفحات الخدود.

طالب: شعره أنيق رقيق النسج قليل التكلف، مشرق الديباجة معسول الألفاظ متجاوب العبارة، خلعت عليه الملاحة أثوابها وأعارته البراعة أبرادها فجاء رشيقاً وأنيقاً بهياً يخلب العقول ويعجز الفحول، قد عرى من الغرابة والحوشية وارتدى مطارق الإبانة السنية، معانيه دانية القطوف قريبة المورد لا يكد الذهن في فهمها، ولا يعتاص على العقل أمرها لأنها معان منبعثة من أعماق الوجدان ويتجلى في شعره خفة الروح والوزن الراقص المتجاوب مع المعاني العاطفية والأفكار الوجدانية.

الواجب البيتي (دقيقتان)

حفظ ثمانية أبيات من القصيدة مع حلول الأنشطة التي كلفت بها المجموعات.

ملحق (10)

م / استبانة آراء الخبراء في صلاحية الخطة الأنموذجية لتدريس المجموعة الضابطة مادة الأدب والنصوص بالطريقة التقليدية

الأستاذ الفاضل.. المحترم

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

يروم الباحث إجراء دراسة بعنوان **(أثر أساليب متنوعة مبنية على أساس الذكاءات المتعددة في التحصيل والتذوق الأدبي في مادة الأدب والنصوص لدى طلاب المرحلة الإعدادية)**، ولما يتوسمه الباحث فيكم من خبرة علمية ودراية، يرجو إبداء آرائكم السديدة في صلاحية الخطة الأنموذجية لتدريس مادة الأدب والنصوص لطلاب الصف الخامس العلمي المجموعة الضابطة التي تدرس بالطريقة التقليدية، وتدوين ما ترونه مناسباً من ملاحظات تعتقدون أنها تثري الموضوع.

مع شكر الباحث الجزيل.

ا م د حمزة هاشم محيميد

خطة أنموذجية لتدريس مادة الأدب والنصوص لطلاب المجموعة الضابطة التي تدرس بالطريقة التقليدية.

اليوم والتاريخ: **المادة: الأدب والنصوص**

الصف: الخامس العلمي **الموضوع: ابن زيدون**

الشعبة: أ

أولاً: الأهداف

أ. الأهداف العامة: الأهداف نفسها التي وردت في خطة المجموعة التجريبية.

ب. الأهداف السلوكية: الأهداف نفسها التي وردت في خطة المجموعة التجريبية.

ثانياً: الوسائل التعليمية

السبورة، الطباشير، الكتاب المدرسي.

ثالثاً: خطوات الدرس

1. التمهيد **(دقيقتان)**

درسنا اليوم عن شاعر أصدق ما وصف به هو شاعر الحب والوصف والجمال. مزج بين الطبيعة والغزل في شعره... مولع دائماً بالربط بين جمال الطبيعة وجمال المرأة فكلاهما رائع الجمال. أكثر شعره الغزل بولادة بنت المستكفي، إذ كانت ذات شهرة عظيمة في قرطبة لجمالها وعلمها وأدبها. برع بالشعر والنثر، إذ كان ذا ثقافة واسعة كثير الميل لعلوم العرب وفنون اللغة، ونال مكانة مرموقة في مجالس قرطبة الأدبية والسياسية. أنه الشاعر ابن زيدون.

العرض

أ. تعريف بالشاعر **(خمس دقائق)**

الباحث: من يسمي شاعرنا لهذا اليوم؟

طالب: شاعرنا لهذا اليوم هو ابن زيدون، وهو أبو الوليد احمد بن عبد الله بن زيدون يرجع نسبه إلى بني مخزوم من قريش وقد وفد أجداده إلى الأندلس أيام الفتح العربي.

الباحث: ولد الشاعر الكاتب الوزير أبو الوليد أحمد بن عبد الله بن زيدون المخزومي القرطبي بقرطبة سنة (394 هـ)، وتربى في كنف أسرة عالمة مثقفة، فقد كان أبوه قاضياً غزير العلم والأدب كما كانت هذه المدينة مكان الأدباء، فساعد ذلك ابن زيدون على التحصيل وأسباب البلوغ، ولم تكن قرطبة مكاناً للعلم والأدب فقط ؛ بل كانت مسرحاً للهو والطرب ومجالس الشراب والغناء. عرف ابن زيدون ولادة بنت المستكفي في أحد هذه المجالس وتمكنت بينهما أواصر المودة التي سرعان ما انقلبت إلى جفاء وقطيعة بفعل الدسيسة والحقد.

الباحث: ينماز شعر ابن زيدون بخصائص عدة فما أهمها؟

طالب: شعره رقيق النسيج، يشرك الطبيعة في شعره.

الباحث: اتسم شعره بسلاسة اللغة وعذوبتها فشعره رقيق النسيج قليل التكلف، معانيه دانية القطوف قريبة المورد لا يكد الذهن في فمها، ولا يعتاص على العقل أمرها لأنها معان منبعثة عن أعماق الوجدان.

الباحث: هناك أغراض متعددة كتب فيها الشعراء، فما تلك الأغراض؟

طالب: الغزل، والمديح، و الهجاء، والوصف، والرثاء.....

الباحث: ما أهم الأغراض الشعرية التي كتب فيها ابن زيدون؟

طالب: الغزل، والوصف.

الباحث: توفي في أشبيلية سنة (463 هـ)، ومن مؤلفاته رسائل ابن زيدون وله ديوان شعر مطبوع.

ب. قراءة المدرس الأنموذجية:

يقرأ الباحث النص قراءة أنموذجية مصورة للمعنى (أربع دقائق)

إنـي ذكرتـك بـالزهراء مشـتاقاً	والأفقُ طلقٌ ومرأى الأرض قد راقا
وللنسـيم إعـتلال في أصـائلة	كأنـه رق لـي فأعتـل إشـفاقا
والـروض عـن مائـة الفضـي مبتسـمٌ	كمـا حللـت عـن اللبـات أطوقـا
يـوم كأيـام لـذات لنـا انصـرمتْ	بتنـا لهـا حـين نـام الـدهر سُـراقا
نلـهو بمـا يسـتميل العـين مـن زهـر	جـال النـدى فيـه حتـى مـال أعناقـا
كـأن أعينـه إذ عاينـت أرقـي	بكـتْ لما بي فجـال الـدمع رقراقـا
ورد تـألق في ضـاحي منابتـه	فأزداد منه الضحى في العين إشراقا
كـل يهـيج لنـا ذكـرى تشـوقنا	إليك، لم يعد عنها الصدر أن ضاقا
لا سـكن الله قلبـاً عـن ذكـركم	فلـم يطـر بجنـاح الشـوق خفاقـا
لو شاء حملي نسيم الصبح حين سرى	وافـاكم بفتـى أضـناهُ مـا لاقـى
لـو كـان وفي المُنـى في جمعنـا بكـم	لكـان مـن أكـرم الأيـام أخلاقـا
كان التجاري بمحض الود مُذ زمنٍ	ميـدان أنـسٍ جرينـا فيـه إطلاقـا
فـالآن أحمـد مـا كنـا لعهـدكم	سـلوتم وبقينـا نحـنُ عُشـاقا

ج. قراءة الطلاب الصامتة.

يطلب الباحث من الطلاب قراءة النص قراءة صامتة والتأشير على المفردات الصعبة. (ثلاث دقائق)

د. القراءة الجهرية للطلاب.

يطلب الباحث من الطلاب الجيدين قراءة النص قراءة أنموذجية وهي بمثابة تشجيع لبقية الطلاب في الوصول إلى القراءة الصحيحة. (أربع دقائق)

هـ. شرح المفردات الصعبة.

تحدد المفردات الصعبة ويتم كتابتها على السبورة، ومَن ثم تشرح من الباحث والطلاب مثل: (دقيقتان)

الزهراء: مدينة بناها عبد الرحمن الناصر بضواحي قرطبة.

طلق: مشرق كأنه باسم.

راق: أعجب.

اعتلال: مرض.

ضاحي المنابت: الأرض المرتفعة.

وغيرها من المفردات الواردة في النص.

و. تحليل النص: (20 دقيقة)

الباحث: بعد أن تعرفنا على الشاعر ابن زيدون وعرفنا جزءاً من حياته فلنعد إلى النص ونقف عند البيت:

إنـي ذكرتك بالزهراء مشتاقاً والأفقُ طلقٌ ومرأى الأرض قد راقا

وأقول من يشرح لنا البيت؟

طالب: يقول ابن زيدون إني ذكرتك أي ذكرها بالاسم فهو لم يتذكرها فالتذكر يأتي لسبب وقد يزول، لكنه يذكر اسمها ويلهج به دائماً، وحدد المكان الذي ذكرها فيه (الزهراء) أوردها الشاعر لأنه يعيش فيها. إنّ الذي جعله يذكرها هو المناظر الطبيعية الخلابة.

الباحث: ما معنى قول الشاعر:

وللنسـيم إعـتلال في أصـائله كـأنـه رق لـي فأعتـل إشـفاقا

طالب: النسيم في حركته الهادئة يشبه العليل الذي يتحرك ببطء، وإن النسيم رق له وأشفق عليه لكي لا يكدر صفو مشاعره.

الباحث: وردت لفظة (أصائل) في البيت السابق فما معناها؟

طالب: أصائله جمع أصيل، وهو وقت الغروب.

الباحث:

والروض عن مائة الفضي مبتسمٌ كما حللت عن اللبات أطوقا

يوم كأيام لذات لنا انصرمتْ بتنا لها حين نام الدهر سُراقا

نلهو بما يستميل العين من زهر جال الندى فيه حتى مال أعناقا

طالب: الشاعر أبدع في تشبيه بهاء المنظرببياض صدر الحبيبة وجيدها الناصع الذي تكشف عن عقود من اللؤلؤ المنضد، ونعت الشاعر نفسه وحبيبته (سُراقاً) لأن الحبيبين كانا يسرقان المتع في غفلة من الزمان بعيدا عن أعين الرقباء، والشاعر يعبر عن اللهو ويعبر عن الفرح، فرحه بجمال الطبيعة فالزهر المتفتح يجعل العين حائرة إلى أيها تنظر، ومما زاد من جمال الزهر هذه القطرات من الندى أثقلت الزهر فمال جانباً.

الباحث:

كـأن أعينـه إذ عاينـت أرقـي بكتْ لما بي فجال الدمع رقراقا

ورد تـألق في ضـاحي منابتـه فأزداد منه الضحى في العين إشراقا

ما معنى كلمة رقراق؟

طالب: رقراق: صفة للدمع لأنه يدور في العين، ويقال ترقرق أي جاء وذهب.

الباحث: ما التشبيه في البيت السابق؟

طالب: شبّه الزهر المحمل بقطرات الندى بتساقط الدموع من عيون الجميلات، فعندما نظرت عيون الزهر إليه وهو لم ينم منذ مدة طويلة بكت لحاله وانهمر الدمع من عيون الزهر رقراقا.

الباحث:

لا سكن الله قلباً عن ذكركم   فلم يطر بجناح الشوق خفاقا

ما الصورة في هذا البيت؟

طالب: يدعو الله بأن يجعل قلبه خافقاً مضطرباً كلما عن ذكر الحبيب فيدعو الله أن يجعل قلبه طيرا فيطير بجناحي الشوق.

الباحث:

لو كان وفي المُنى في جمعنا بكم   لكان من أكرم الأيام أخلاقا

كان التجاري بمحض الود مُذ زمنٍ   ميدان أنسٍ جرينا فيه إطلاقا

فالآن أحمد ما كنا لعهدكم   سلوتم وبقينا نحنُ عُشاقا

طالب: أنه يتمنى، فالدهر لم يكن كريماً لأنه لم يوفّ المنى. والدهر لو حقق أمنياته باللقاء لكان أكرم الأيام أخلاقاً، والحب الصادق هو الميدان الذي تسابق به الشاعر مع حبيبته، وهو يحافظ على العهد الذي قطعه مع حبيبته ويبقى عاشقاً لها.

الباحث: ماذا أفادت لو في قوله: لو كان......؟

طالب: لو حرف امتناع لامتناع، أي امتناع الجواب لامتناع الشرط.

التقويم **(ثلاث دقائق)**

الباحث: ما رأيكم في شعر ابن زيدون؟

طالب: شعره أنيق رقيق النسج، قليل التكلف، معسول الألفاظ، متجاوب العبارة، ويتجلى في شعره خفة الروح والوزن الراقص المتجاوب مع المعاني العاطفية والأفكار الوجدانية.

الباحث: ماذا تمثل الطبيعة والمرأة في شعر ابن زيدون؟

طالب: مزج ابن زيدون بين الطبيعة والغزل فهو مولع بالربط بين جمال الطبيعة وجمال المرأة فكلاهما رائع الجمال وإن تباينت السمات فالطبيعة عنده قد ارتبطت بذكريات حبيبته ارتباطاً وثيقاً وألهبت عواطفه وحركت أشجانه وأنطقته بديع الشعر.

الواجب البيتي **(2 دقيقة)**

حفظ ثمانية أبيات شعرية، فضلاً عن حفظ معاني الكلمات.

ملحق (11)

م / استبانة آراء الخبراء في صلاحية الاختبار التحصيلي

الأستاذ الفاضل.. المحترم

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته..

يروم الباحث إجراء دراسة بعنوان (اثر أساليب متنوعة مبنية على أساس الذكاءات المتعددة في التحصيل والتذوق الأدبي في مادة الأدب والنصوص لدى طلاب المرحلة الإعدادية)، ولما يتوسمه الباحث فيكم من أمانة علمية، يرجو إبداء آرائكم السديدة في صلاحية الاختبار لمادة الأدب والنصوص لطلاب الصف الخامس العلمي، وتدوين ما ترونه مناسبا من ملاحظات تعتقدون إنها تثري البحث.

مع شكر الباحث الجزيل

ام د حمزة هاشم محيميد

الاختبار التحصيلي لمادة الأدب والنصوص

اسم الطالب.......... **الصف..........**

اسم المدرسة........ **الشعبة..........**

الزمن..............

عزيزي الطالب............

الاختبار الذي أمامك مكون من جزأين، الجزء الأول يتكون من (24) فقرة لكل فقرة منها أربعة بدائل، بديل واحد صحيح، المطلوب منك قراءة كل فقرة بدقة، ووضع دائرة حول الحرف الذي يمثل الإجابة الصحيحة على النحو الآتي:

مثال: توفي الشاعر ابن زيدون في

أ. اشبيلية ب. قرطبة

ج. غرناطة د. الزهراء

أما الجزء الثاني فهو عبارة عن ملء الفراغات.

أولا: ضع دائرة حول الحرف الذي يمثل الإجابة التي تراها صحيحة.

1. أجاد ابن زيدون في الربط بين جمال الطبيعة وجمال المرأة في قوله:

أ. وللنسيم اعتلال في أصائلة كأنه رقّ لي فاعتل إشفاقا

ب. نلهو بما يستميل العين من زهر جال الندى فيه حتى مال أعناقا

ج. والروض عن مائه الفضي مبتسم كما حللت عن اللبات أطواقا

د. ورد تألق في ضاحي منابته فازداد منه الضحى في العين إشراقا

2. (ومن روض يرف بكل واد) هذا عجز بيت صدره:

أ. ومن بين الظباء مهاة انس. ب. فمن نهر يطوف بكل روض.

جـ. كأن الصبح مات له شقيق. د. إذا سدلت ذوائبها عليها .

3. قال صفي الدين الحلي:

لمــا سـعينا فمــا رقــت عزائمنــا عمــا نــروم ولا خابــت مســاعينا

غرض البيت هو:

أ. الرثاء ب. المدح ج. الفخر د. الوصف

4. وروى النعمــان عــن مــاء الســما كيــف يــروي مالــك عــن أنــس

هذا البيت للسان الدين بن الخطيب أراد أن يعبر به عن:

أ. تفتح شقائق النعمان بعد أن سقاها المطر

ب. الربط بين جمال الطبيعة وجمال المرأة

ج. احمرار خدود المرأة واحمرار شقائق النعمان

د. يبرهن على صدق الرواية للنعمان ومالك

4. أكد صفي الدين الحلي على معنى السلام في قوله:

أ. سلي الرماح العوالي عن معالينا واستشهدي البيض هل خاب الرجا فينا

ب. لمـا سـعينا فمـا رقـت عزائمنـا عمــا نــروم ولا خابــت مســاعينا

ج. إنـا لقـوم أبـت أخلاقنـا شـرفا أن نبتـدي بـالأذى مـن لـيس يؤذينـا

د. لا يظهر العجز منا دون نيل منى ولــو رأينــا المنايــا في أمانينــا

6. بـيض صنـائعنا ، سـود وقائعنـا خضــر مرابعنــا ، حمــر مواضــينا

الوجه البلاغي في البيت:

أ. المقابلة والمطابقة ب. الاستعارة ج. الكناية د. التشبيه

7. اختر التفسير المناسب لقول ابن معتوق الموسوي:

ما مر ذكركم إلا وألزمني   نشر الدموع ونظم المدح في كلمي

أ. يطلب الشفاعة من الرسول وال بيته الأطهار.

ب. يمدح الرسول محمد صلى الله عليه واله وسلم.

ج. يطلب العون من الرسول صلى الله عليه واله وسلم واله الأطهار.

د. يبكي فراق حبيبته

8. كان أعينه إذا عاينت أرقي   بكت لما بي فجال الدمع..........

الكلمة المناسبة للفراغ هي:

أ. دفاقا   ب. رقراقا   ج. منسابا   د. إخفاقا

9. أروع المناظرات التي كان يجريها الكتاب كانت بين:

أ. الأخوان

ب. الحبيب والمحبوب

ج. السيف والقلم

د. الزهور والرياحين

10. لقبت الشاعرة حمدونة بنت زياد بـ...

أ. الخنساء   ب. خنساء المشرق

ج. خنساء المغرب   د. خنساء المغرب وشاعرة الأندلس

11. " أيها الناس أين المفر؟ البحر من ورائكم والعدو أمامكم، وليس لكم والله إلا الصدق والصبر واعلموا أنكم في هذه الجزيرة أضيع من الأيتام في مأدبة اللئام ".

أي لون من ألوان النثر هذا المقطع؟

أ. الأمثال   ب. الخطب   ج. الوصايا   د. القصص

12. ألم تخبرا عن صاحب القبر أنه   بمــرأى مــن الأهلــين وهــو غريــب

قائل البيت:

أ. ابن شكيل الاندلسي   ب. صفي الدين الحلي

ج. لسان الدين الخطيب   د. حمدونة بنت زياد

13. جادك الغيث إذا الغيث همى   يــــا زمـــان الوصــــل بالأنــــدلس

والحيــا قــد جلــل الــروض سـنا   فثغـــور الزهـــر فيـــه تبســـم

هذان البيتان للسان الدين بن الخطيب يصور فيهما امتزاج:

أ. المدح بالغزل

ب. المدح بوصف الطبيعة

ج. المدح بالغزل ووصف الطبيعة

د. الغزل بوصف الطبيعة

14. تتجسد الرؤية الصوفية للشاعر ابن شكيل الأندلسي في قوله:

أ.خليلـــي قــد وارى الــتراب أحــبتي   فلــم يبــق لــي فــوق الــتراب حبيــب

ب.على الجدث المهجور عوجا فسلما   سـقاه الحيــا الــوسمي حــين يصــوب

ج. إذا قلــت في شــيء كــأني كنتــه   وســـر اتخـــاذ المشـــبهين عجيـــب

د.أنــا الميــت والــثكلان والصــب والشــــــــــــــــــــجي   فــأي شــبيه بعــد ذاك أصــيب

15. المقامة لون من الحكايات الفنية وضع تقاليدها أدباء المشرق منهم:

أ. البوصيري ب. بديع الزمان والحريري

ج. ابن شهد الأندلسي د. ابن شرف القيرواني

16. كان التجاري بمحض الود مذ زمن ميدان أنس جرينا فيه إطلاقا

يريد الشاعر بـ(بمحض الود)

أ. كل الحب ب. أقوى الحب ج. خالص الحب د. بعض الحب

17. خير تشبيه شبهته حمدونة بنت زياد في دلالته وارتباطه بأهل الأندلس يظهر في:

أ. أباح الدمع أسراري بوادي له للحسن أثار بواد

ب. ومن بين الظباء مهاة أنس سبت عقلي وقد ملكت فؤادي

ج. لها لحظ ترقده لأمر وذاك لأمر يمنعني رقادي

د. كأن الصّبح مات له شقيقٌ فمن حزن تسربل بالحداد

18. معنى كلمة (ثنا) في قول الشاعر:

زمرا بين فرادى وثنا مثلما يدعو الحجيج الموسم

أ. أثنين ب. الثناء ج. الثنايا د. الثواني

19. يلزم المعارضة في الموشحات بالاتي:

أ. الوزن ب. القافية والغرض

ج. الوزن والغرض والقافية د. القافية والوزن

20. من وصف بشاعر (الحب والجمال) هو:

أ. ابن زيدون ب. ابن معتوق ج. ابن شهد د. ابن شكيل

21. الإحاطة في أخبار غرناطة كتاب لـ....

أ. ابن زيدون ب. لسان الدين بن الخطيب ج. ابن شهد د. ابن شكيل

22. لا سكن الله قلبا عنّ ذكركم فلم يطر بجناح الشوق خفاقا

إعراب (لا) في قول ابن زيدون (لا سكن)

أ. ناهية ب. نافية للجنس ج. نافية د. ناصبة

23. أقلا وقوفا بالمنازل أو قفا فان الذي.............. قريب

الكلمة المحذوفة هي:

أ. تستبعدان ب. تشاهدان ج. تريدان د. توصفان

24. يعد ابن معتوق الموسوي من شعراء:

أ. العصر العباسي ب. العصر الأندلسي ج. عصر صدر الإسلام

د. العصور المتأخرة

ثانيا: املأ الفراغات الآتية بما يناسبها

1. أثر في شعر ابن شكيل الاندلسي أمران هما.......... و................
2. شاعت في العصور المتأخرة فنون شعرية معربة منها....... و..........
3. تميز الشعر في العصور المتأخرة بميزات منها.......... و............
4. يكمن التجديد في الشعر الأندلسي في أنه مزج بين........ و...........
5. النثر في العصور المتأخرة نحا منحى الشعر في الإغراق بالمحسنات......... و...........
6. رسالة التوابع والزوابع لابن شهد الأندلسي يمكن أن تندرج تحت باب.......... العربي القديم.

ملحق (12)

أسماء الخبراء الذين استعان بهم الباحث في إجراءات بحثه

ت	اسم الخبير	الاختصاص	العنوان	الأهداف	الخطط	أداة مسح الذكاءات المتعددة	الاختبار التحصيلي
1	أ. د. جمعة رشيد	طرائق تدريس اللغة العربية	الجامعة المستنصرية / التربية الأساسية	×	×	×	×
2	أ. د. سعد علي زاير	طرائق تدريس اللغة العربية	جامعة بغداد / كلية التربية	×	×	×	×
3	أ. د. فاهم حسين الطريحي	علم النفس التربوي	جامعة بابل / كلية التربية / صفي الدين	×	–	×	–
4	ا. م. د تركي خباز البيرماني	مناهج وطرائق تدريس	جامعة بابل / كلية التربية / صفي الدين	×	×	×	–
5	ا. م. د حاتم طه السامرائي	طرائق تدريس اللغة العربية	الجامعة المستنصرية / التربية الأساسية	×	×	×	×
6	ا. م. د حسين ربيع حمادي	علم النفس التربوي	جامعة بابل / كلية التربية / صفي الدين	×	×	×	–
7	ا.م.د حمزة عبد الواحد	طرائق تدريس اللغة العربية	جامعة بابل / كلية التربية الأساسية	×	×	×	×
8	ا.م.د رحيم علي صالح	طرائق تدريس اللغة العربية	جامعة بغداد / كلية التربية	×	×	×	×

ت	اسم الخبير	الاختصاص	العنوان	الأهداف	الخطط	أداة مسح الذكاءات المتعددة	الاختبار التحصيلي
9	ا.م.د رقية عبد الأئمة	طرائق تدريس اللغة العربية	جامعة بغداد / كلية التربية	–	–	–	×
10	أ.م.د ضياء عبد الله	طرائق تدريس اللغة العربية	جامعة بغداد / كلية التربية	×	×	×	×
11	ا.م.د عبد السلام جودت	علم النفس التربوي	جامعة بابل / كلية التربية الأساسية	×	–	×	–
12	ا.م.د عبد العظيم رهيف	أدب	جامعة بابل / كلية التربية / صفي الدين	–	×	–	–
13	ا.م.د فاضل ناهي عبد عون	طرائق تدريس اللغة العربية	جامعة القادسية / كلية التربية	×	×	×	×
14	ا. د. قيس حمزة الخفاجي	أدب	جامعة بابل / كلية التربية /صفي الدين	–	×	–	–
15	ا.م.د كاظم عبد نور	علم نفس التفكير والإبداع	جامعة بابل / كلية التربية / صفي الدين	×	×	×	–
16	ا.م.د مراد يوسف	طرائق تدريس اللغة العربية	جامعة بابل /كلية الفنون الجميلة	×	×	×	×
17	م. د. جاسم الربيعي	أدب	جامعة بابل / كلية التربية /صفي الدين	–	×	–	–
18	م.د عيسى سلمان درويش	أدب	جامعة بابل / الدراسات القرآنية	–	×	–	–

ت	اسم الخبير	الاختصاص	العنوان	الأهداف	الخطط	أداة مسح الذكاءات المتعددة	الاختبار التحصيلي
19	م.د هادي طالب محسن	أدب	جامعة بابل / كلية التربية /صفي الدين	–	×	–	–
20	م. احمد حسين حسن	طرائق تدريس اللغة العربية	جامعة بابل / الدراسات القرآنية	×	×	×	×
21	م. جلال عزيز فرمان	طرائق تدريس اللغة العربية	جامعة بابل / كلية التربية الأساسية	×	×	×	×

ملحق (13)

معاملات الصعوبة لفقرات الاختبار التحصيلي وقوى تمييزها

ت	الإجابات الصحيحة للمجموعة العليا	الإجابات الصحيحة للمجموعة الدنيا	صعوبة الفقرة	قوة تمييز الفقرة
1	15	7	0,55	0,40
2	19	8	0,67	0,55
3	16	5	0,52	0,55
4	18	5	0,57	0,65
5	18	7	0,62	0,75
6	18	6	0,60	0,60
7	16	8	0,60	0,40
8	21	8	0,72	0,65
9	15	6	0,52	0,45
10	14	4	0,45	0,50
11	18	9	0,67	0,45
12	19	6	0,62	0,65
13	13	5	0,45	0,40
14	22	6	0,70	0,80
15	12	4	0,40	0,40
16	17	6	0,57	0,65
17	22	9	0,77	0,55
18	20	9	0,72	0,55
19	14	6	0,50	0,40
20	14	5	0,47	0,45

ت	الإجابات الصحيحة للمجموعة العليا	الإجابات الصحيحة للمجموعة الدنيا	صعوبة الفقرة	قوة تمييز الفقرة
21	18	9	0,67	0,45
22	20	5	0,62	0,75
23	21	9	0,75	0,60
24	20	5	0,62	0,75
25	18	5	0,57	0,65
26	14	5	0,47	0,45
27	19	9	0,70	0,50
28	19	7	0,65	0,60
29	18	7	0,62	0,75
30	19	6	0,62	0,65

ملحق (14)

فاعلية البدائل غير الصحيحة لفقرات السؤال الأول من الاختبار التحصيلي

ت	فاعلية البديل الخطأ الأول	فاعلية البديل الخطأ الثاني	فاعلية البديل الخطأ الثالث
1	0,6 -	0,9-	0,6-
2	0,9-	0,6 -	0,12-
3	0,14-	0,18-	0,7-
4	0,12-	0,11-	0,15-
5	0,13-	0,1-	0,10-
6	0,12-	0,13-	0,11-
7	0,10-	0,14-	0,10-
8	0,12-	0,11-	0,34-
9	0,13-	0,11-	0,10-
10	0,23-	0,16-	0,11-
11	0,15 -	0,13 -	0,10-
12	0,16-	0,10-	0,13-
13	0,16-	0,30-	0,10-
14	0,11-	0,15 -	0,12 -
15	0,21-	0,21-	0,9-
16	0,18-	0,18-	0,18-
17	0,3-	0,15-	0,15-
18	0,6-	0,3-	0,3-
19	0,12 -	0,13 -	0,11 -

ت	فاعلية البديل الخطأ الأول	فاعلية البديل الخطأ الثاني	فاعلية البديل الخطأ الثالث
20	0,2-	0,11-	0,34-
21	0,6 -	0,14 -	0,8 -
22	0,19-	0,7-	0,22-
23	0,18-	0,14-	0,22-
24	0,12 -	0,11 -	0,10 -

ملحق (15)

درجات العينة الاستطلاعية التي استعملت لحساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية

ت	درجة الطالب	مجموع درجات الإجابة عن الفقرات الفردية	مجموع درجات الإجابة عن الفقرات الزوجية	ت	درجة الطالب	مجموع درجات الإجابة عن الفقرات الفردية	مجموع درجات الإجابة عن الفقرات الزوجية
1	22	12	10	21	9	4	5
2	19	11	8	22	10	5	5
3	24	12	12	23	13	7	6
4	18	9	9	24	14	7	7
5	11	6	5	25	9	5	4
6	10	5	5	26	8	5	3
7	14	7	7	27	11	6	5
8	7	4	3	28	11	5	6
9	11	5	6	29	8	4	4
10	21	10	11	30	10	4	6
11	10	6	4	31	13	6	7
12	13	7	6	32	10	6	4
13	13	7	6	33	10	5	5
14	16	8	8	34	20	9	11
15	20	9	11	35	14	8	6
16	17	9	8	36	15	7	8
17	16	8	8	37	12	6	6
18	15	7	8	38	10	4	6
19	17	9	8	39	19	10	9
20	23	11	12	40	13	6	7

مج س = 281   مج ص = 275

مج س2 = 2185   مج ص2 = 2113   مج س ص = 2113

ملحق (16)

اختبار التذوق الأدبي

عزيزي الطالب.... عزيزتي الطالبة:

اقرأ التعليمات الآتية قبل الإجابة عن فقرات الاختبار:

- أمامك اختبار يتكون من (20) فقرة، لكل فقرة (4) إجابات، واحدة منها صحيحة، المطلوب منك وضع علامة (√) أمام الحرف الذي يمثّل الإجابة الصحيحة.

- لا تكتب على أوراق الاختبار، وإنما على ورقة الإجابة المرافقة للاختبار.

- فكّر جيداً قبل أن تثبت الإجابة التي تعتقد أنها صحيحة.

1. قال الشاعر:

أرقت ولم أملك لهذا الهوى ردا   وأورثني حبي وكتمانه جهدا

كتمت الهوى حتى براني وشفني   وعزيت قلبا لا صبورا ولا جلدا

واني لأهواها وأصرف جاهدا   حذار عيون الناس عن بيتها عمدا

الأبيات السابقة ينقصها البيت الآتي:

إذا قلت لا تهلك أسى وصبابة   عصاني وان عاتبته زدته حدا

المكان المناسب لهذا البيت:

أ. قبل البيت الأول.

ب. قبل البيت الثاني.

ج. بعد البيت الثاني.

د. بعد البيت الثالث.

2. قال المتنبي:

وَلَـوْلا فُضـولُ النَّـاسِ جِئْتُـكَ مادِحـاً   بِمـا كُنْـتُ فِي سـرِّي بِـهِ لَـكَ هاجيـا

ومِثْلُــك يــؤتى مــنْ بــلادٍ بعيــدةٍ   ليضْـحك ربَّــاتِ الحــدادِ البواكيــا

غرض البيتين السابقين هو:

أ. المدح.

ب. الهجاء.

ج. الرثاء.

د. الغزل.

3. قالَ أحد الكتَّاب:

(لَسْتَ وحْدَكَ الذي يبْحَثُ عنِ الأحْجارِ التي لا نَفْعَ فيها، لكيْ يتَّزنَ بها ظهْرُكَ، كلُّ امرئٍ إذا عزَّ عليْهِ أنْ يجِدَ ما يحْمِلُهُ منْ أعباءِ حياتِهِ، بحَثَ جاهِداً عنْ شيءٍ يثْقِلُ بِهِ كاهِلَهُ، لكيْ يجاريَ الحياةَ).

في النص السابق دعوة إلى:

أ. تجنّب العمل الشاق.

ب. رفض العمل غير النافع.

ج. ترف العيش.

د. رفض ترف العيش.

4. قال الشاعر:

....   ولـــو رأيْنــا المنايــا في أمانينــا

هذا عجز بيت شعري صدره واحدٌ مما يأتي:

أ. يا نائِحَ الطَّلْحِ أشْباهٌ عوادينا.

ب. لا يظْهر العجْزُ منا دونَ نيْلِ منىً.

ج. وما نيْلُ المطالِبِ بالتمنّي.

د. وما طَلَبُ المعيشَةِ بالتمنّي.

5. قال المتنبي:

إذا غامَرْتَ في شَرَفٍ مَرومِ فَلا تَقْنَعْ بِما دونَ النجومِ

فَطعْمُ المَوْتِ في أمْرٍ حقيرٍ كطعْمِ الموْتِ في أمْرٍ عظيمِ

أقرب بيت من حيث المعنى إلى معنى البيتين السابقين هو:

أ. إذا لمْ يكن من الموتِ بدٌّ فَمِن العجْزِ أن تكونَ جبانا

ب. يرى الجبناءُ أنَّ العجْزَ عقْلٌ وتلكَ خديعَةُ الطبْعِ اللئيمِ

ج. وإذا ما خلا الجبانُ بأرضٍ طلبَ الطَّعْنَ وحدَهُ والنِّزالا

د. فنالَ حياةً يشتهيها عدوهُ وموتاً يشتهي الموت كل جبانِ

6. قال عنترة بن شدّاد:

رمَتِ الفؤادَ مليحةٌ عذراءُ بسهامِ لحظٍ ما لهنَّ دواءُ

البيت الشعري السابق اختير من قصيدة، عيِّن البيت الشعري الذي تراه اختير من القصيدة نفسها:

أ. اكتُمُ أخبارَ الهوى عنْ عواذلي وبالطَّرْفِ منّي بالمدامِعِ أنباءُ

ب. والقلبُ ينشقُ عمّا تحته حتى تحلّ به لك الشحناء (1)

ج. لا تسأليني عن حنيني بعد ما ضاع الوفاءُ

د. ورَنَت فقلتُ غزالةٌ مذعورةٌ قدْ راعها وسْطَ الفلاةِ (2) بلاءُ

---

(1) الشحناء: العداوة

(2) الفلاة: الصحراء.

7. قال محمود درويش:

شدوا وثاقي، وامْنَعوا عنّي الدفاتر... والسجاير وضعوا الترابَ على فمي..... فالشعر دم القلب..... ملح الخبزِ..... ماء الهيْنِ..... يكتب بالأظافِرِ والمحاجرِ والخناجِرِ....

الحالة الوجدانية للشاعر هي:

أ. الاستسلام.

ب. الصبر.

ج. التحدي.

د. التكبّر.

8. قال الشاعر:

حتّى رجعتُ وأقلامي قوائلُ لي ... المجدُ للسيفِ ليس المجدُ للقلَمِ

أي الأبيات الآتية يتطابق مضمونه مع البيت السابق:

أ. ليسَ السيوفُ عن الأقلامِ مغنيةً ... القوى للسيف والتقديرُ للقلمِ

ب. السيفُ أصدق إنباءً من الكتبِ ... في حدِّهِ الحدُّ بين الجدِّ واللعبِ

ج. ألا أيُّها السيفُ الذي ليسَ مغمدا ... ولا فيه مرتابٌ ولا منهُ عاصمُ

د. كذا قضى اللهُ للأقلامِ مذ خلقت ... إنَّ السيوفَ لها مذ أرهفت خدمُ

9. قال عمرو بن كلثوم:

بأنّا المطعمونَ إذا قدرنا ... وأنّا المهلكون إذا ابتلينا

وصف الشاعر قومه في البيت السابق بصفتين هما:

أ. الكرم والجبن.

ب. الكرم والشجاعة.

ج. البخل والشجاعة.

د. البخل والجبن.

10. قال حسان بن ثابت:

أعفّةٌ ذكرت في الوحي عفّتهم لا يطمعون ولا يرديهم الطمعُ

ربط الشاعر صفة العفة في البيت السابق بقوله تعالى:

أ. {وَأَن يَسْتَعْفِفْنَ خَيْرٌ لَّهُنَّ } النور: 60.

ب. {عَفَا اللّهُ عَمَّا سَلَف } المائدة: 95.

ج. {وليَعْفُوا وليَصْفحوا } النور: 22.

د. {يَحْسَبُهُم الجاهلُ أغنياءَ من التعفُّفِ} البقرة: 273.

11. قال بعض الشعراء: " والضدُّ يظهرُ حسنَهُ الضدُّ "

يتناسب هذا القول مع قول أبي تمام في البيت الآتي:

أ. بيضاء يصرعها الصبا من نغمةٍ خودٌ كخوط البانة الأملود

ب. لما أظلتْني غمامك أصبحت تلك الشهود عليَّ وهي شهودي

ج. وإذا أرادَ اللّهُ نشر فضيلةٍ طويت أتاحَ لها لسانَ حسودِ

د. لولا التخوّفُ للعواقبِ لم تزلْ للحاسدِ النعمى على المحسودِ

12. قال الإمام علي (عليه السلام):

وذي سفهٍ يواجهني بجهْلٍ وأكْرَهُ أن أكونَ لهُ مجيبا

يزيدُ سفاهةً وأزدادُ حلماً كعودٍ زادَ بالإحراقِ طيبا

نجد معنى البيتين السابقين في:

أ. لولا اشتعالُ النارَ فيما جاورت ما كان يعرفُ طيبَ عرق العودِ

ب. لولا ترفُّعُ نفسي عن سفاهتكم أحرقتكم من لظى هجوي بنيرانِ

ج. وإنَّ سفاه الشيخ لا حلمَ بعده وإنَّ الفتى بعد السفاهةِ يحلمُ

د. ذو العقلِ يشقى في النعيمِ بعقلهِ وأخو الجهالةِ بالشقاوةِ ينعمُ

13. قال بشار بن برد:

إذا أنت لم تشرب مرارا على القذى	ظمئت وأي الناس تصفو مشاربه
فعش واحدا أو صل أخاك فانه	مقارف ذنب مرة ومجانبه
ومن ذا الذي ترضى سجاياه كلها	كفى المرء نبلا أن تعد معايبه
إذا كنت في كل الأمور معاتبا	صديقك لم تلق الذي لا تعاتبه

نرى دعوة الشاعر في هذه الأبيات تتمثل في:

أ. العيش بعيدا عن الآخرين.

ب. كثرة العتاب تفقد الإنسان أصدقاءه.

ج. معاتبة الأصدقاء على ما فيهم من خصال مذمومة.

د. التحلي بالصدق والابتعاد عن المعايب

14. قال زهير بن أبي سلمى:

ومن يجعل المعروف من دون عرضه	يفره ومن لا يتق الشتم يشتم
ومن يك ذا فضل فيبخل بفضله	على قومه يستغن عنه ويذمم
ومن يغترب يحسب عدوا صديقه	ومن لا يكرم نفسه لا يكرم
ومهما تكن عند امرئ من خليقة	وان خالها تخفى على الناس تعلم

تنافست الأبيات الشعرية السابقة فيما تحمله من حكمة، ونجد البيت الشعري الأقوى هو:

أ. الأول.

ب. الثاني.

ج. الثالث.

د. الرابع.

15. قال النبي محمد (صلى الله عليه وآله وسلم):

" إنَّكم لتكثرون عند الفزع وتقلون عند الطمع "

في النص السابق نجد:

أ. طباقاً. ب. سجعاً.

جـ. مقابلةً. د. جناساً.

16. قال سبحانه وتعالى:

{إنَّما نطْعِمُكم لوجْهِ اللهِ لا نريدُ منكُم جزاءً ولا شكورا } (الإنسان: 9)

وجه الشبه في الآية الكريمة يلتقي مع أحد الأبيات الآتية:

أ. كالشمسِ لا تبدو فضيلتها حتى تغشى الأرض بالظلمِ

ب. كالشمسِ في كبد السماءِ وضوؤها يغشى البلادَ مشارقاً ومغارباً

ج. كأنَّ شعاعَ الشمسِ في كلِّ غدوةٍ على ورقِ الأشجارِ أول طالعِ

د. كالشمسِ لا تبقي بما صنعت منفعةً عندهم ولا جاها

17. قال السياب:

أكادُ أسمع العراقَ يذْخرُ الرعود

ويخزن البروقَ في السهولِ والجبالِ

حتى إذا ما فضَّ عنها ختمها الرجالُ

لم تترك الرياحَ من ثمود

في الوادِ منْ أثر

الحالة النفسية التي تعبر عنها الأبيات السابقة:

أ. الخوف والقلق. ب. التشاؤم والاستسلام.

جـ. التفاؤل والقوة. د. التفاؤل والتشاؤم.

18. قال علي محمود طه:

وخلّي أدمَعَ الفجرِ تقبِّلُ مغربَ الشمسِ
ولا تبكي على يومِكَ أو تأسيْ[1] على الأمسِ
إليكِ[2] الكونَ فاشتفي جمالَ الكونِ باللمسِ
خذي الأزهارَ في كفّيْكِ فالأشواكُ في نفسي.

عين من العبارات الآتية الوصف الذي ينطبق على الفتاة التي صورها الشاعر في الأبيات السابقة:

أ. ضريرة ومتفائلة. ب. باكية وحزينة.

جـ. بائسة وفقيرة. د. ضعيفة تبيع الزهور.

19. قال حاتم الطائي:

وعاذلَةٍ هبَّت بليلٍ تلومني ... وقد غابَ عيوق الثريّا فعرَّدا[3]
تلوم على إعطاء المالِ ضلَّةً ... إذا ضنَّ بالمالِ البخيل وصرَّدا[4]
أريني جواداً ماتَ هزلاً لعلني ... أرى ما تريْنَ أو بخيلاً مخلَّدا
ألمْ تعلمي أني إذا الضيْفُ نابني ... وعز القرى أقري السديق المسرهدا[5]

أصدق بيتٍ شعري تعبيراً عن إحساس الشاعر وفكرته التي أراد إيصالها إلى المتلقي هُوَ:

أ. الأول. ب. الثاني.

جـ. الثالث. د. الرابع.

---

(1) تأسي: تحزني.

(2) إليْكِ: اسم فعل بمعنى خذي

(3) عيوق: نجم، عرد: مال إلى الغروب.

(4) صرد: قلل العطاء.

(5) السديق: شحم سنام البعير، المسرهد: المقطع.

20. قال الشاعر:

أبــتِ الوفــاءَ فحاربــت أوطانهــا	فئـــة تحـــدت شـــعبَها فأدانهـــا
وتوسمــت في الغــربِ أعظــم قــدرة	فتطامنـــت تلقـــي إليـــهِ عنانهـــا
صــغرت فــأكبرت المنــافع وارتضــت	حفــظَ النضــار فضــيَّعت وجــدانها

عين مما يأتي الكلمة التي تلخص ما في الأبيات الثلاثة من أفكار:

أ. الاستسلام.

ب. الخيانة.

ج. التحدي.

د. الوفاء.

ملحق (17)

درجات طلاب مجموعتي البحث في الاختبار التحصيلي

ت	المجموعة التجريبية	المجموعة الضابطة
1	23	14
2	26	17
3	20	16
4	24	19
5	26	18
6	21	20
7	14	22
8	22	15
9	27	16
10	15	11
11	15	19
12	22	10
13	18	12
14	24	16
15	25	11
16	27	15
17	26	11
18	24	12
19	17	20
20	26	27

المجموع: 442 321

المتوسط: 22,1 16,05

التباين: 17,19 18,04

ملحق (18)

درجات طلاب مجموعتي البحث في اختبار التذوق الأدبي

ت	المجموعة التجريبية	المجموعة الضابطة
1	17	12
2	20	9
3	18	11
4	14	8
5	14	14
6	16	7
7	15	5
8	15	16
9	13	6
10	13	7
11	12	10
12	17	13
13	14	10
14	15	8
15	16	5
16	10	12
17	12	15
18	11	11
19	17	8
20	10	13

المجموع: 289 200

المتوسط: 14,45 10

التباين: 6,84 10,1

الذكاءات المتعددة والتذوق الأدبي

المصادر

المصادر

المصادر العربية

القران الكريم

1. آبركرومبي، لاسل. قواعد النقد الأدبي، ترجمة محمد عوض محمد، ط2، دار الشؤون الثقافية، بغداد، 1986.
2. إبراهيم، أباظة، ونانسي ناغور. أثر التعلم في اختبار الاستراتيجيات التعليمية، ورقة عمل مقدمة إلى الندوة الإقليمية في صعوبات التعلم، عمان، الأردن، 2000.
3. إبراهيم، رجب عبد الجواد. المدخل إلى تعلم اللغة العربية، دار الآفاق العربية، مصر 2003.
4. إبراهيم، عبد العليم. الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية والتربية الدينية، ط16، دار المعارف، القاهرة، 1992.
5. إبراهيم، فوزي طه، ورجب احمد الكلزه. المناهج المعاصرة، ط2، مكتبة الطالب الجامعي، مكة المكرمة، 1986.
6. إبراهيم، مجدي عزيز. التدريس الابداعي وتعلم التفكير، ط1، عالم الكتب، القاهرة، 2005.
7. ابن الأثير، ضياء الدين أبو الفتح. المثل السائر في أدب الكاتب والشاعر، القاهرة، د ت.

8. ابن خلدون، عبد الرحمن. المقدمة، مؤسسة التاريخ العربي، دار إحياء التراث العربي، بيروت لبنان، د. ت.

9. ابن عبد ربه، أبي عمر احمد بن محمد الأندلسي. العقد الفريد، ط2، ج2، لجنة التأليف والنشر، القاهرة، 1956.

10. ابن فارس، احمد بن الحسين. معجم مقاييس اللغة، تحقيق عبد السلام محمد هارون، ج ا -2، الدار الإسلامية للطباعة، مصر، 1990.

11. ابن منظور، أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم. لسان العرب، ط1، ج1، 4، 6، 7، دار صادر، بيروت، 2005.

12. أبو حطب، فؤاد. التفضيل الجمالي وسمات الشخصية، المجلة الاجتماعية، العدد 1، القاهرة، 1973.

13. ــــ، وسيد احمد عثمان. التقويم النفسي، ط2، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، 1976.

14. ــــ، وآمال صادق. علم النفس التربوي، ط3، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة، 1984.

15. أبو صالح، محمد صبحي، وآخرون. القياس والتقويم، مطابع الكتاب المدرسي، صنعاء، اليمن، 1996.

16. أبو علام، رجاء محمود. قياس وتقويم التحصيل الدراسي، ط1، دار القلم، الكويت، 1987.

17. ــــــ. مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية، ط2، دار النشر للجامعات، مصر، 1999.

18. ــــــ. حجم أثر المعالجات التجريبية ودلالة الدلالة الإحصائية، المجلة التربوية، العدد 8، جامعة الكويت، 2006.

19. أبو لبدة، سبع محمد. مبادئ القياس النفسي والتقويم التربوي، ط1، جمعية عمال المطابع التعاونية، عمان، الأردن، 1979.

20. احمد، محمد عبد القادر. طرق تعليم الأدب والنصوص، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، 1988.

21. ادهم، علي. فصول في النقد والأدب والتاريخ، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، 1979.

22. أرنست، فشر. ضرورة الفن، بيروت، لبنان، د. ت.

23. إسماعيل، زكريا. طرق تدريس اللغة العربية، دار المعرفة الجامعية، القاهرة، 2005.

24. إسماعيل، عز الدين. الأسس الجمالية في النقد العربي – عرض وتفسير ومقارنة، ط3، دار الشؤون الثقافية العامة، بغداد، 1986.

25. ــــــ. تأملات في قضية التذوق، مجلة علامات، ج19، مجلد 5، جدة، 1996.

26. الإمام، محمد صالح. مؤشرات الذكاء المتعدد لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، مجلة جامعة المنصورة، العدد53، ج2، 2008.

27. الإمام، مصطفى محمود، وآخرون. التقويم والقياس، جامعة بغداد، 1990.

28. أمين، محمد. الحكم الجمالي بين الإدراك الحسي والتذوق الفني، جامعة بغداد، كلية التربية الفنية، 2001، رسالة ماجستير غير منشورة.

29. الاهدل، أسماء زين صادق. فاعلية أنشطة وأساليب التدريس القائمة على نظرية الذكاءات المتعددة في تحسين تحصيل الجغرافيا وبقاء اثر التعلم لدى طالبات الصف الأول الثانوي بمحافظة جدة، مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية، المجلد الأول، العدد الأول، 2009.

30. بار باره، جلكسرت، وآخرون. المدرسة الذكية، ترجمة كمال دوراني، مركز الكتاب الأردني، الأردن، 1999.

31. البجه، عبد الفتاح حسن. دروس في اللغة والأدب، ط1، دار الفكر، عمان، الأردن، 2003.

32. بدران، عبد المنعم احمد. مهارات ما وراء المعرفة وعلاقتها بالكفاءة اللغوية، مطبعة العلم والأيمان، الأردن، 2008.

33. بركات، محمد خليفة. علم النفس التعليمي، ج2، دار القلم، الكويت، 1976.

34. البسيوني، محمود. تربية التذوق الجمالي، القاهرة، 1986.

35. البغدادي، محمد رضا. الأهداف والاختبارات بين النظرية والتطبيق في المناهج وطرق التدريس، مكتبة الفلاح، الكويت، 1981.

36. البياتي، عبد الجبار توفيق، وزكريا اثناسيوس. الإحصاء الوصفي والاستدلالي في التربية وعلم النفس، مؤسسة الثقافة العالمية، بغداد، 1977.

37. التميمي، ضياء عبد الله. قياس مستوى التذوق الأدبي لدى أقسام اللغة العربية في كليات التربية في بغداد، جامعة بغداد – كلية التربية – ابن رشد، 2001، أطروحة دكتوراه غير منشورة.

38. جابر، جابر عبد الحميد. الذكاء المتعدد والفهم - تنمية وتعميق، ط1، دار الفكر العربي، القاهرة، 2003.

39. جابر، وليد. أساليب تدريس اللغة العربية، ط1، دار الفكر، عمان، 1991.

40. الجبوري، قيس صالح. اثر العصف الذهني في تحصيل طلاب الصف الرابع العام في مادة الأدب والنصوص وتنمية التفكير الابتكاري لديهم، جامعة بغداد – كلية التربية، 2004، أطروحة دكتوراه غير منشورة.

41. جرادات، عزت، وآخرون. التدريس الفعال، مكتبة دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، د ت.

42. الجمبلاطي، علي، وأبو الفتوح التو انسي. الأصول الحديثة لتدريس اللغة العربية والتربية الدينية، ط1، دار النهضة العربية، القاهرة، 1975.

43. الجمحي، محمد بن سلام. طبقات فحول الشعراء، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، 2001.

44. جمهورية العراق، وزارة التربية. نظام المدارس الثانوية، رقم 2 لسنة 1977 المعدل، بغداد، 1984.

45. ـــ. الأهداف التربوية في القطر العراقي، ط2، مديرية مطبعة وزارة التربية، 1990.

46. جميل، محمد جهاد، وزيد الهويدي. أساليب الكشف عن المبدعين والمتفوقين وتنمية الفكر والإبداع، دار الكتاب الجامعي، الإمارات، 2003.

47. حسين، طه. في الأدب الجاهلي، مكتبة الانجلو مصريه، القاهرة، 1927.

48. حسين، محمد عبد الهادي. قياس وتقييم قدرات الذكاءات المتعددة، دار الفكر، عمان، الأردن، 2003.

49. ـــ. مدخلك العملي الى ورش عمل قوة نظرية الذكاءات المتعددة، ط1، دار الفكر، عمان، الأردن، 2006.

50. ـــ. المدرسة الذكية والتقييم الأصيل، دار العلوم، القاهرة، 2008.

51. حسين، مسلم حسب. جماليات النص الأدبي، دراسات في البنية والدلالة، دار السياب، لندن، 2007.

52. الحفني، عبد المنعم. موسوعة علم النفس والتحليل النفسي، ط 4، مطبعة أطلس، القاهرة، 1994.

53. الحكيم، توفيق. فن الأدب، بيروت، لبنان، 1966.

54. حمدان، محمد صايل. قضايا النقد الحديث، ط1، دار الأمل، الأردن، 1990.

55. الحمداني، موفق. اللغة وعلم النفس، دار الكتب، الموصل، العراق، 1982.

56. حمودة، عبد العزيز. علم الجمال والنقد الحديث، الهيأة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، 1999.

57. حنورة، مصري. سيكولوجية التذوق الفني، دار المعارف، مصر، 1985.

58. خاطر، محمود رشدي، ومصطفى أرسلان. تعليم اللغة العربية والتربية الدينية، دار الثقافة، القاهرة، 2000.

59. الخالدي، صلاح. نظرية التصوير الفني عند سيد قطب، دار المنارة، جدة، السعودية، 1989.

60. خفاجي، محمد عبد المنعم. الحياة الأدبية في عصر صدر الإسلام، ط2، دار الكتاب اللبناني، بيروت، لبنان، 1980.

61. الخوالدة، محمد محمود وآخرون. طرق التدريس العامة، ط1، وزارة التربية والتعليم، مطابع الكتاب، اليمن، 1993.

62. دافيدوف. لندال. مدخل علم النفس، ترجمة سيد الطواب، ومحمود عمر، دار المريخ، الرياض السعودية، 1983.

63. دروان، روزني. أساسيات القياس والتقويم في تدريس العلوم، ترجمة محمد سعيد وآخرون، ط1، دار الأمل، اربد، الأردن، 1985.

64. الدليمي، طه علي. تدريس اللغة العربية بين الطرائق التقليدية والاستراتيجيات التجديدية، عالم الكتب، الأردن، 2009.

65. الدمخ، مليحة سليمان. بناء برنامج تعليمي قائم على الذكاء المتعدد وقياس أثره في تحصيل مادة الثقافة الأدبية واللغوية وتنمية مهارات التفكير الاستنتاجي لدى طالبات المرحلة الثانوية في الأردن، جامعة عمان للدراسات العليا، 2006، أطروحة دكتوراه غير منشورة.

66. الدمرداش، فضلون سعد. اثر برنامج في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة على التحصيل في النحو لدى طلاب الصف الأول الثانوي العام، جامعة الزقازيق، كلية التربية، 2006، أطروحة دكتوراه غير منشورة.

67. الرحيم، احمد حسن. الطرق العامة في التربية، مطبعة الآداب، النجف الأشرف، 1969.

68. رينيه ويلك، وأستون وارين. نظرية الأدب، ترجمة عادل سلامه، دار المريخ للنشر، الرياض، 1991.

69. الزوبعي، عبد الجليل، واحمد محمد الغنام. مناهج البحث في التربية، ج2، مطبعة العاني، بغداد، 1968.

70. ـــــ، وآخرون. الاختبارات والمقاييس النفسية، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، دار الكتب للطباعة والنشر، الموصل، 1981.

71. زيتون، كمال عبد الحميد. التدريس نماذجه ومهاراته، ط2، عالم الكتب، القاهرة، 2005.

72. السرحان، محي هلال. أصول تدريس اللغة العربية والتربية الإسلامية في المدارس الثانوية، مطبعة الإرشاد، بغداد، 1989.

73. السعدي عماد توفيق، وآخرون. أساليب تدريس اللغة العربية، ط1، دار الأمل، الأردن، 1992.

74. سلامة، عبد الحافظ محمد. تصميم التدريس، ط1، دار اليازوري، عمان، 2001.

75. سليم، مريم. علم النفس التربوي، دار النهضة العربية، بيروت، 2004.

76. سمارة، نواف احمد، وعبد السلام موسى العديلي. مفاهيم ومصطلحات في العلوم التربوية، دار المسيرة، عمان، الأردن، 2008.

77. سمك، محمد صالح. فن التدريس للغة العربية وانطباعاتها المسلكية وأنماطها العملية، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة، 1998.

78. السيد، محمود أحمد. الموجز في طرائق تدريس اللغة العربية وآدابها، ط1، دار العودة، بيروت، 1980.

79. الشاروتي، يعقوب. الذكاءات المتعددة والقراءة بالحواس الخمس، ط1، المركز القومي للبحوث التربوية، مركز الكتاب للنشر، القاهرة، 2007.

80. شاهين، عبد الصبور. العربية لغة العلوم والتقنية، دار الاعتصام، القاهرة، 1986

81. الشايب، احمد. أصول النقد الأدبي، ط8، مكتبة النهضة العربية، مصر، 1973.

82. شحاتة، حسن. تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، ط2، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، 1993.

83. الشريف، صلاح الدين. التنبؤ بالتحصيل الدراسي في ضوء نظرية معالجة المعلومات والذكاءات المتعددة، مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، العدد 86، 1999.

84. شلبي، مصطفى ارسلان. تعليم اللغة العربية والتربية الدينية، ط3، دار الشمس، القاهرة، 2000

85. الشمالي، نضال محمد فتحي. قراءة النص الأدبي – مدخل ومنطلقات، دار وائل، الأردن، 2009.

86. صالح، قاسم حسين. الابداع وتذوق الجمال، ط1، دار دجلة، الأردن، 2008 .

87. الصديق، حسين. فلسفة الجمال ومسائل الفن عند أبي حيان التوحيدي، ط2، دار القلم العربي، سوريا، 2003.

88. الصديقي، ضياء، وعباس محجوب. فصول في النقد الأدبي وتأريخه، دار الوفاء، مصر، 1989.

89. الصريفي، أنعام قاسم. توسيل المعلومات والتعلم المنظم ذاتيا وعلاقتها بأشكال الذكاء المتعدد لدى طلبة الجامعة، الجامعة المستنصرية، كلية التربية، 2008، أطروحة دكتوراه غير منشورة.

90. الصمادي، عبد الله، وماهر الدرابيع. القياس والتقويم النفسي والتربوي بين النظرية والتطبيق، دار وائل، عمان، الأردن، 2004.

91. الصوفي، عبد المجيد رشيد. اختبار كا2 واستخداماته في التحليل الإحصائي، ط2، دار النضال، بيروت، 1985.

92. ضيف، شوقي. الأدب العربي المعاصر في مصر، ط10، دار المعارف، مصر، 1992.

93. طعيمة، رشدي احمد. وضع مقياس للتذوق الأدبي – فن الشعر عند طلاب المرحلة الثانوية، مصر، 1971

94. ظافر، محمد إسماعيل، ويوسف حمادي. التدريس في اللغة العربية، دار المريخ، الرياض، 1984.

95. الظاهر، زكريا محمد، وآخرون. القياس والتقويم، مطابع الكتاب المدرسي، صنعاء، اليمن، 1999.

96. العابدي، احمد عبد الجبار. اثر التدريس بطريقة التنقيب الحواري في حفظ النصوص الأدبية والتذوق الأدبي والتفكير الإبداعي في مادة الأدب والنصوص لدى طلبة الصف الخامس الأدبي، جامعة بغداد، كلية التربية – ابن رشد، 2007، أطروحة دكتوراه غير منشورة.

97. عاشور، راتب قاسم، ومحمد الحوامده. أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، دار المسيرة، الأردن، 2003.

98. عبد الباري، ماهر شعبان. التذوق الأدبي طبيعته –نظرياته– مقوماته، ط1، دار الفكر، عمان، الأردن 2009.

99. عبد الحميد، شاكر. دراسة في سيكولوجية التذوق الفني، سلسلة عالم المعرفة، العدد267، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، 2001.

100. عبد العزيز، صالح. التربية الحديثة – مادتها – مبادئها – تطبيقاتها العلمية، ط3، دار المعارف، مصر، 1969.

101. عبد النور، جبور. المعجم الأدبي، دار العلم للملايين، مصر، 1979.

102. عبد الهادي، نبيل. القياس والتقويم واستخدامه في مجال التدريس الصفي، ط1، دار وائل، عمان، الأردن، 1990.

103. ـــ. نماذج تربوية تعليمية معاصرة، ط 2، دار وائل، عمان، الأردن، 2004.

104. العبسي، محمد مصطفى. التقويم في العملية التدريسية، دار المسيرة، عمان، الأردن، 2010

105. عبيد، ماجدة السيد. مناهج وأساليب التدريس لذوي الحاجات الخاصة، ط 1، دار صفاء، الأردن، 2001.

106. عبيدات، ذوقان، وسهيلة أبو السميد. استراتيجيات التدريس في القرن الحادي والعشرين، دار الفكر، عمان، 2007.

107. عثامنه، محسن علي فهد. أثر استخدام كل من استراتيجيات نظرية الذكاءات المتعددة واستراتيجية التعلم التعاوني في تنمية التفكير الإبداعي لدى طلاب المرحلة الثانوية في مبحث الجغرافية في الأردن، كلية الدراسات التربوية، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، 2005، أطروحة دكتوراه غير منشورة.

108. العزاوي، نعمه رحيم. أصول تدريس النصوص الأدبية، وزارة التربية، معهد التدريب والتطوير التربوي، بغداد 1988 بحث مطبوع بالرونيو

109. العشماوي، محمد زكي. قضايا النقد الأدبي بين القديم والحديث، دار المعرفة الجامعية، القاهرة، 2009.

110. عصر، حسني عبد الهادي. الاتجاهات الحديثة في تدريس اللغة العربية، مركز الإسكندرية، مصر، 2000.

111. عطا، إبراهيم محمد. المرجع في تدريس اللغة العربية، ط 2، القاهرة، 2006.

112. عطوي، جودت عزت. أساليب البحث العلمي، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2000.

113. عطية، محسن علي. الكافي في أساليب اللغة العربية، ط1، دار الشروق، عمان، الأردن، 2006.

114. ـــــ. اللغة العربية مهارات عامة، دار المناهج، عمان، الأردن، 2009

115. عفانة، عزو إسماعيل، ونائلة الخزندار. مستويات الذكاء المتعدد لدى طلبة التعليم الأساسي بغزة وعلاقتها بالتحصيل في الرياضيات والميول نحوها، التدريس الصفي بالذكاءات المتعددة، عفانة ونائلة، دار المسيرة، الأردن، 2004.

116. عفانة، عزو إسماعيل، ونائلة الخزندار. التدريس الصفي بالذكاءات المتعددة، ط2، دار المسيرة، عمان، الأردن، 2009.

117. عفيفي، عبد الفتاح. الذوق الأدبي – أطواره – نقاده – مجالاته، مطبعة الأمانة، القاهرة، 1987.

118. عفيفي، محمد الصادق. النقد التطبيقي والموازنات، مكتبة الخانجي، القاهرة، 1978.

119. علام، صلاح الدين محمود. القياس والتقويم التربوي والنفسي، ط ا، دار الفكر العربي، القاهرة، 2000.

120. عمار، سام. اتجاهات حديثة في تدريس اللغة، مؤسسة الرسالة، بيروت، لبنان، 2002.

121. عنيزات، صباح. نظرية الذكاءات المتعددة وصعوبات التعلم، ط1، دار الفكر، الأردن، 2009.

122. العيساوي، سيف طارق. مستوى طلبة قسم اللغة العربية في كلية التربية الأساسية في تحليل النصوص الأدبية، جامعة بابل، كلية التربية الأساسية، 2005، رسالة ماجستير غير منشورة.

123. عيسى، فوزي سعد. النص الشعري وآليات القراءة، دار المعرفة الجامعية، القاهرة، 2009.

124. الغريب، رمزية. التقويم والقياس النفسي والتربوي، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة، 1977.

125. غزوان، عناد. التحليل النقدي والجمالي للأدب، دار الشؤون الثقافية بغداد، 1985.

126. فايد، عبد الحميد. رائد التربية العامة وأصول التدريس، ط3، دار الكتاب اللبناني، بيروت، 1975.

127. الفحام، شاكر. محاضرات في الموسم الثقافي، جامعة الأمارات، 1998.

128. قطامي، نايفه. تفكير وذكاء الطفل، دار المسيرة، عمان، الأردن، 2010.

129. قطامي، يوسف، ونايفه القطامي. نماذج التدريس الصفي، دار زهران، عمان، 1993.

130. قطب، سيد. في التاريخ فكرة ومنهاج، ط7، دار الشروق، القاهرة، 1987.

131. ــــ. النقد الأدبي– أصوله ومناهجه، ط 6، دار الشروق، القاهرة، 1990.

132. قوره، حسين سلمان. دراسات تحليلية ومواقف تطبيقية في تعليم اللغة العربية والدين الإسلامي، ط5، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة، 2001.

133. كاردنر، هوارد. نظرية الذكاءات المتعددة بعد مرور عشرين سنة – ورقة عمل قدمها هوارد كاردنر، ترجمة محمد السعيد عبد الجواد أبو حلاوة، أطفال الخليج ذوو الاحتياجات الخاصة، www.Guifkids.com.2003

134. الكسواني، مصطفى خليل وآخرون. في تدريس النص الأدبي، دار صفاء الأردن، 2010 .

135. الكلزه، رجب احمد. المواد الاجتماعية بين النظرية والتطبيق، مكتبة الطالب الجامعي، السعودية، 1989.

136. لطفي، عبد البديع. الشعر واللغة، ط1، مكتبة النهضة العربية، القاهرة، 1969.

137. اللقاني، احمد حسين، وعلي الجمل. معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرائق التدريس، ط1، عالم الكتب، القاهرة، 1996

138. مجاور، محمد صلاح الدين. تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية – أسسه وتطبيقاته التربوية، دار المعارف، مصر، 1969.

139. مجيد، سوسن شاكر. تنمية وتدريس الذكاءات المتعددة للأطفال، دار صفاء ، الأردن 2009 .

140. ــــ. الاختبارات النفسية (نماذج)، ط1، دار صفاء، الأردن، 2010.

141. محمد، جميل مهدي. الإبداع ومشكلات البحث فيه، ندوة علمية في دور التربية في تنمية الابتكار، جامعة بغداد، كلية التربية – ابن رشد، 1991.

142. محمد، داود ماهر، ومجيد مهدي محمد. أساسيات في طرائق التدريس العامة، كلية التربية، جامعة الموصل، 1991.

143. محمد، صباح محمود. التقويم، مفهومه، أهدافه، أدواته، بغداد، 1999.

144. محمد، عشتار داود. الإشارة الجمالية في المثل القرآني، جامعة الموصل، كلية الآداب، 2004، أطروحة دكتوراه غير منشورة.

145. محمود، زكي نجيب. في فلسفة النقد، دار الشروق، د. ت.

146. محيي، زينة سالم. أثر استعمال أسلوب التعلم التعاوني في تحصيل طالبات الصف الثاني معهد إعداد المعلمات مادة الأدب والنصوص، جامعة بغداد، كلية التربية للبنات، 2005، رسالة ماجستير غير منشورة.

147. مدكور، علي احمد. طرق تدريس اللغة العربية، ط1، دار المسيرة، عمان، الأردن، 2007.

148. ــــ. تدريس فنون اللغة العربية – النظرية والتطبيق، ط1، دار المسيرة، عمان، الأردن، 2009.

149. ملحم، سامي محمد. سيكولوجية التعلم والتعليم – الأسس النظرية والتطبيق، ط2، دار المسيرة، عمان، الأردن، 2006.

150. منـدور، مصطفى. اللغة والحضارة، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة، د.ت.

151. المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم. اجتماع خبراء متخصصين في اللغة العربية، عمان، الأردن، 1972.

152. الناقة، محمود كامل. أساسيات المنهج وتنظيماته، دار الثقافة، القاهرة، 1981.

153. نوفل، محمد بكر، الذكاء المتعدد في غرفة الصف – النظرية والتطبيق، دار المسيرة، الأردن، 2007.

154. النويهي. ثقافة الناقد الأدبي، ط2، مكتبة الخانجي، مصر، 1949.

155. الهاشمي، احمد. جواهر الأدب في أدبيات وإنشاء اللغة، ط2، دار المعرفة، بيروت – لبنان، 2007.

156. الهاشمي، عابد توفيق. الموجه العملي لمدرس اللغة العربية، مؤسسة الرسالة، بيروت، 1972.

157. ــــــ. طرائق تدريس مهارات اللغة العربية وآدابها للمرحل الدراسية، ط1، مؤسسة الرسالة، بيروت، لبنان، 2006.

158. الهاشمي، عبد الرحمن عبد علي، وطه علي حسين. استراتيجيات حديثة في فن التدريس، دار الشروق الأردن، 2008

159. همام، طلعت. سين وجيم عن مناهج البحث العلمي، ط2، دار عمان، الأردن، 1984.

160. الوائلي، سعاد عبد الكريم. طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير بين النظرية والتطبيق، دار الشروق، عمان، 2004

161. وجيه، إبراهيم. القدرات العقلية، مكتبة الانجلو مصرية، القاهرة، 1977.

162. الوحيدي، ميسون سليمان. أثر استراتيجية تعليمية قائمة على نظرية الذكاء المتعدد في تنمية الاستيعاب القرائي ومهارات التعبير الكتابي لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن، الأردن، كلية الدراسات التربوية، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، 2009، أطروحة دكتوراه غير منشورة.

163. وهبي، مجدي، وكامل المهندس. معجم المصطلحات العربية في اللغة والأدب، ط2، بيروت، 1984.

164. ويست جون. القياس والتقويم، ترجمة محمد سعيد، دار العودة، الأردن، 1993.

165. يحيى، مصطفى. التذوق الفني والسينما، دار غريب، القاهرة، 1991.

المصادر الأجنبية

166. Armstrong. multiple intelligen the classroom (2ed) Alexandria va; association for supervision and curriculum development. 2000.

167. Bloom b s ndothers: handbook on formative and summative evaluation of student learning. New–York: mcgraw–hill, 1971.

168. Buzan. the power of spintnal. London thorsons, 2001.

169. Chaplinp. dictionary of psychology. New-York. dellpablishing, 1972.

170. Christon. maltiplle intelligences theory and practice in aduits. eric digest. 1999, ed 441350.

171. Dercer. students with learning disabilities, colombia; merril publishing pany. (1997)

172. Doss. the relationship between low achievement and bodily kinesthetic infOnrh and fifth- graders (fourth - graders. motor development), dissertation abstract international. (1993)

173. Fortini. what kind of multiple intelligence in formed instruction and assessment can be developed that will help adult learners deal with math anx-iety so they reach their stated goals, Boston; national center for learning (eric documents reproduction service no(2001) ed 453386.

174. Frank, Marcella. an interactive procedure. for developing literary appreciation and language skills, a paper presented at the annual meeting of teachers of English to speakers of other language (11-15 march), or-London. 1997.

175. Gaillet. a history lesson in l it comp; a nineteenth century ecological model of writing instruction " paper presented at the annual meeting of ference on college composition and communication 12-15 the mar phoenix. 1997.

176. Gardener. multiple of mind, New-York, basic book. 1983.

177. Gardener. multiple intelligences as a partner in a school improvement educational leader ship 55(1). 1997.

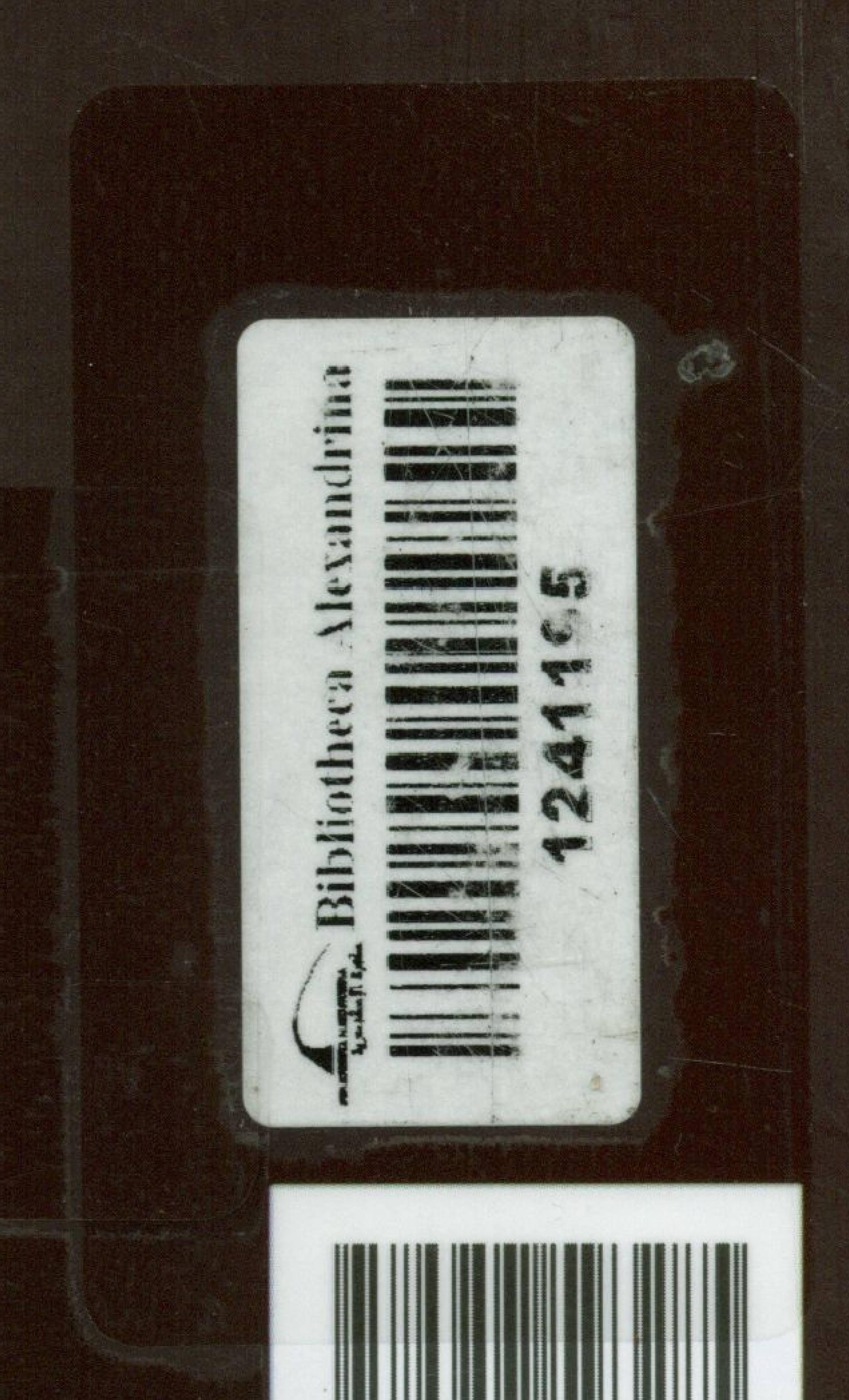
178. Good. dictionary of education znded, New-York, 1959.

179. Ring. salience and critical thinking skills; changes daring the student–teaching experience "paper presenteca the annual meeting of the mid- south educational xesearch association Nov. 10-12 th , now Orleans, 1993.

180. Webster's encyclopedic unabridged Pictionary of the English language, litcra - ture. New-York; dilithiumn press. 1994.



الذكاءات المتعددة والتذوق الأدبي





الدار المنهجية للنشر والتوزيع
عمان - شارع الملك حسين - مجمع الفحيص التجاري
تلفاكس: 4611169 6 962+
E-mail: info@Almanhajiah.com
ص. ب: 922762 عمان 11192 الأردن